

*TAIDEKASVATUKSEN OSASTON OPINNÄYTTEET
VUOSINA 2000-2010 JA KUVATAIDEOPETTAJAKSI
OPISKELEVA OPETUSKOKEILUNSA TUTKIJANA*

Heidi Väisänen

Taiteen maisterin opinnäyte
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
Taiteen laitos
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Aalto-yliopisto

Tekijä Heidi Väisänen

Työn nimi Taidekasvatuksen osaston opinnäytteet vuosina 2000-2010 ja kuvataideopettajaksi opiskeleva opetuskokeilunsa tutkijana

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Vuosi 2014

Sivumäärä 56+liitteet

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Tutkielmassani osallistun kuvataidekasvatuksen perusteiden hahmotukseen yliopistollisena oppiaineena kartoittaessani yhtä sen osa-aluetta, taiteen maisterin opinnäytteitä. Olen taulukoinut Taideteollisen korkeakoulun entisen taidekasvatuksen osaston, nykyisen Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun (Aalto-yliopisto) Taiteen laitoksen kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman Taiteen maisterin opinnäytteet vuosilta 2000-2010 pedagogisiin, taiteellisiin ja teoreettisiin tutkielmiin. Selvitin mm. mikä kolmesta työtyypistä oli vuosikymmenen suosituin, minkälaisia teemoja eri opinnäytteet käsittelivät ja miten opinnäytteet jakautuivat tekijän sukupuolen mukaan.

Taulukoinnin jälkeen tarkastelin sisällönanalyttisen teemoittelun avulla pedagogisten opinnäytteiden osa-aluetta, opetuskokeilututkielmia. Teemoittelin vuosikymmenen opetuskokeilututkielmat opettaja-tutkijuuden (Niikko 1996, Räsänen 1997, Kohonen 1993) näkökulmasta menetelmällisten lähestymistapojen, jotka kuvataideopettajiksi opiskelevat opetustyönsä tutkimiseksi valitsivat, mukaisesti kolmeen pääasialliseen ryhmään. Avaan myös opetuskokeilututkielmien sisällön teemoja.

Taiteellinen opinnäyte oli vuosikymmenen suosituin ja suurin osa kaikista opinnäytteistä oli naisten tekemiä. Virt@-väylällä oli vaikutusta pedagogisen opinnäytetyypin suosioon tarkasteluajankohtana. Pedagogisen opinnäytteen suosituimpia teemoja koko vuosikymmenen mittaan ovat mm. ympäristökasvatus ja museopedagogiikka. Pedagogisissa opinnäytteissä tutkimusaiheita lähestytään erilaisin laadullisin orientaatioin. Taiteelliset opinnäytteet ovat yleensä kaksiosaisia sisältäen käytännöllisenä osuutena usein taidenäyttelyn. Teoreettiset opinnäytteet ovat pääasiallisesti erilaisten tekstien (ymmärrettynä laajasti; kuvat, kirjoitukset) tutkimusta; analysointia, erittelyä tai selvitystä sekä kartoitusta sisällön tai merkitysten tasolla.

Kuvataideopettajaksi opiskelevat tutkivat opetuskokeilujaan enimmäkseen toimintatutkimuksen kriittisen viitekehyksen alueella joko tutkivasti opettaen, pedagogisin kehittämishankkein tai kollegiaalisena yhteistyönä. Tapaustutkimuksen ja muiden lähestymistapojen alueella opetusta kuvailtiin ja pohdittiin myös mm. erilaisissa projekteissa ja hankkeissa. Opetuskokeilut tehtiin paikansa vakiinnuttaneissa kasvatus- ja koulutuslaitoksissa sekä taideinstituutioissa. Suuressa osassa hankkeita oli joko kasvatusorganisaatioita (ent. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto) tai niitä hallinnoivia tahoja (Opetushallitus, Opetusministeriö) mukana. Lopuissa oli vapaan sivistys- ja järjestötyön painotuksia. Työni tarjoaa lähtökohdan opinnäytteiden kautta oppiaineen perustojen hahmotusta jatkavalle. Se voi myös hyödyttää pedagogisen opinnäytteen tekemistä suunnittelevaa opiskelijaa.

Avainsanat kuvataidekasvatus, opinnäyte, opettaja-tutkija, opetuskokeilu

Author Heidi Väisänen

Title Master of Arts theses at the Department of Art Education during 2000-2010 and arts-student experimenting as a teacher-researcher

Department Department of Art

Degree Programme MA Degree Programme in Art Education

Year 2014

Number of pages 56+appendix

Language Finnish

Abstract

In my thesis I take part in the discussion of the basis of art education as an academic discipline by mapping out one area of it - the Master of Arts thesis. I went through every master's thesis that was done in Master's Degree Programme in Art Education, in the previous department of art education, current Department of Art in the School of Arts, Design and Architecture (Aalto University) in ten years time (2000-2010). I divided the theses into three categories: pedagogical, artistic and theoretical theses. I examined among other things which one of the three types was the decades most popular one, what kind of themes they covered and how the theses were divided by author's gender. I also went through one type of pedagogical thesis, the type that constitutes the student of the Programme in Art Education experimenting as a teacher-researcher (Niikko 1996, Räsänen 1997, Kohonen 1993) in his or her teaching. I took a closer look at the methods and the themes that the students used in their research.

The artistic thesis was the most popular type of the decade, of which most of the theses were made by female students. The students who studied in the Virt@-qualification programme had an influence on the number of the pedagogical thesis during the ten years time. Most popular themes among others were environmental education and museum pedagogy. Students used various qualitative research methods. Artistic theses usually included two parts: a production part (an art exhibition) and a written part. Students usually examined different kinds of texts (pictorial and written) in their theoretical thesis by analysing, categorizing or defining the content or the meaning of the studied subject.

Students as teacher-researchers studied their experimentation by action research, case study and other methods. They usually made their research in the perspective of critical science in action research. They divided into students who examined their teaching, made pedagogical projects or collegial collaboration (Kohonen 1993) in the field of critical action research. Also case study and other methods were used for examining, for example, different kinds of projects and teacher-cooperation. Students carried out their experiments in established educational institutions and art-organisations (e.g. museums). Most of the projects were emphasized by cooperating with educational institutions (Department of Art Education, School of Arts, Design and Architecture) and organisations that administer these institutions (Finnish National Board of Education, Ministry of Education and Culture). The rest of them were emphasized by cooperating with liberal adult education and non-governmental organizations. My thesis offers a starting point to continue to map out the basis of art education as an academic discipline by studying master theses. My work can also benefit a student who's planning to make a pedagogical thesis.

Key words art education, masters thesis, teacher-researcher, experimentation

SISÄLLYSLUETTELO

Johdanto.....	4
Tutkielman rakenne.....	6
Tarkasteluajankohta	6
Taidekasvatus yliopistollisena oppiaineena	8
Opinnäyte ja koulutuksen tarjoamat tutkimukselliset valmiudet.....	9
Tarkasteluajankohdan koulutusohjelmat ja koulutusväylät.....	10
Pedagogisena opinnäytteenä tehty opetuskokeilututkielma.....	12
Kuvataiteen opettaja ja opettajaksi opiskeleva oman työnsä tutkijana.....	13
Opetuskokeilututkielma-aineiston keräys ja käsittely.....	16
Taulukointi	16
Opinnäytetyöohje.....	17
Taulukointi opetuskokeilututkielmien tarkastelun alkutyönä.....	20
Opetuskokeilututkielma-aineiston käsittely.....	20
Tarkasteluajankohdan opinnäytteet	24
Opinnäytteen kolmeen jakamisen kriteerit suhteessa arvioinnin reunaehtoihin.....	25
Mies- ja naispuolisten opiskelijoiden tekemät opinnäytteet	26
Opinnäytteet miesten ja naisten kesken.....	28
Tarkasteltujen opinnäytteiden teemat	30
Pedagoginen opinnäyte ja opetuskokeilu	32
Opetustyön toiminnallinen tutkiminen.....	32
Toimintatutkimuksen tulkinnallinen viitekehys.....	33
Toimintatutkimuksen kriittinen viitekehys.....	34
Tutkiva opetus.....	34
Pedagogiset kehittämishankkeet	36
Toimintatutkimus kollegiaalisena yhteistyönä.....	39
Opetustyön tapauksellinen tutkiminen.....	40
Erilaisia tutkimuksellisia asenteita.....	42
Fenomenologis-hermeneuttinen asenne	43
Opetuskokeilun kuvaus.....	43
Hankeraportit.....	44
Eklektinen asennoituminen	45
Pohdintaa	47
Lopuksi ja aluksi.....	50
Tutkimukseni pohdintaa eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista.....	51
Lähteet	55
Liite 1: Opinnäytetyöohje.....	58
LIITE 2: Kaikki tekijät vuosittain	61
LIITE 3 Opetuskokeilututkielmat.....	69

JOHDANTO

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa opiskellessani minua on vaivannut, ettei Taiteen laitoksella opetettavasta kuvataidekasvatuksesta akateemisena oppiaineena löydy kattavaa perusteista, jossa esiteltäisiin laitoksen opinnäytteet pääasiallisine teemoineen ja lähestymistapoineen pidemmältä ajalta. Päätin pieneltä osaltani paikata tätä puutostilaa ensin taulukoimalla kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoiden taiteen maisterin opinnäytteitä kymmenen vuoden ajalta. Tämän jälkeen syvennyin ajankohdan pedagogisten opinnäytteiden opetuskokeilua käsitteleviin tutkielmiin. Niistä selvitin muun muassa opetuskokeilujen tarkempia teemoja ja niiden tarkastelussa käytettyjä tutkimusmenetelmällisiä orientaatioita. Tarkastelen pedagogisena opinnäytteenä tehtyä opetuskokeilua tutkivan opettajuuden näkökulmasta.

Tässä työssä olen tarkastellut Taideteollisen korkeakoulun, nykyisen Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun (osa Aalto-yliopistoa), taidekasvatuksen osaston (nykyisen Taiteen laitoksen) taiteen maisterin opinnäytteitä vuosina 2000-2010¹. Tutkielmani osallistuu kuvataidekasvatuksen perusteiden hahmotukseen yliopistollisena oppiaineena kartoittaessaan yhtä sen osa-aluetta, taiteen maisterin opinnäytteitä. Puhun yliopistopedagogiikasta tarkoituksella, sillä Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu on osa Aalto-yliopistoa. Olen saanut innoitusta työhöni Joel Kivirauman ja Risto Rinteen (1997) toimittamasta teoksesta Suomalaisen kasvatustieteen historia, jossa näkökulmana on erilaisia kasvatustieteeseen liittyviä laajoja aineistoja tutkimalla kartoittaa kasvatustieteen tilaa ja asemaa historiallisesta ja ajallisesta perspektiivistä käsin².

Kivirauman ja Rinteen teosta motivoi aikanaan toisaalta kattavan kasvatustieteen historia-teoksen puuttuminen ja toisaalta myös kasvatustieteen ajautuminen kriisiin ja sen myötä välttämättömään oppiaineen menneisyyden "historialliseen reflektioon" (Kivirauma J., Rinne R. 1997, 2). Teoksessa hahmotellaan laajoja historiallisia yleislinjoja ja ajallista muutosta. Vaikka en mielläkään omaa tutkimustani historialliseksi tutkimukseksi tässä mielessä eikä

¹ Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun Taiteen laitoksen koulutusohjelma. Aikaisemmin oppilaitos oli nimeltään Taideteollinen korkeakoulu ja se koostui osastoista. Taidekasvatuksen osastolla oli kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma.

² Teoksessa tarkastellaan mm. kasvatustieteen väitöskirjoja, kasvatustieteen professorien rekrytoitumista ja valikoitumista, professuurien täytössä käytettyjä lausuntoja sekä opintovaatimuksia (Kivirauma J., Rinne R. 1997). Risto Rinne toimii Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella professorina ja laitoksen johtajana. Joel Kivirauma toimii samassa yliopistossa erityispedagogiikan professorina ja saman laitoksen varajohtajana. <http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/ktl/yhteys/Sivut/home.aspx>

kuvataidekasvatus tiedonalana mielestäni ole kriisissä, innoittavat tiedonalalla tuotetut erilaiset aineistot niitä tutkimaan ja kartoittamaan. Kuvataidekasvatuksen tiedonalalla on jo tehty tällaista kartoitusta monesta näkökulmasta. Esimerkiksi taidekasvatuksen historiaprojekti¹ pyrkii kartoittamaan muun muassa kuvataideopetuksen oppilastöitä ja taidekasvatuksen tutkimusbibliografia taidekasvatuksen alalla tehtyä tutkimusta (Räsänen 2007²).

Olen taulukoinut maisterin opinnäytteet kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa käytetyn opinnäytetyöohjeen avulla koko vuosikymmenen 2000-2010 käsittävältä ajalta sekä sitä koskevinä yksittäisinä vuosina. Oppilaitoksen organisaation rakenteessa on tapahtunut muutoksia tarkastelujakson aikana. Viimeisenä tarkasteluajanjaksooni kuuluvana vuonna (2010) taidekasvatuksen osasto lakkasi olemasta ja laitospuutoksen vuoksi olen vuoden 2010 osalta sisällyttänyt kartoitukseeni mukaan myös sellaisiin koulutusohjelmiin tehtyjä opinnäytteitä, joita ei aineistossani ennen tätä vuotta esiinny. Kerron myöhemmin tutkielmassani asiasta enemmän, mutta tässä totean, että aineistoani ovat olleet tällä aikavälillä (2000-2010) entisen taidekasvatuksen osaston (poikkeuksena em. vuosi 2010) maisterin opinnäytteiden tiivistelmät, eli abstraktit.

Tutkimuskursseilla käytetty opinnäytetyöohje³ on tarkoitettu opinnäytteen tekijälle virikkeeksi ja suuntaamaan opinnäytteen sisällöllistä painopistettä. Opinnäytetyöohje antaa kolme ehdotusta opinnäytteeksi: 1) Käytännön pedagogiikkaan liittyvä opinnäyte, 2) Taiteelliseen työhön suuntautunut opinnäyte ja 3) Teoreettinen tutkielma opinnäytteenä. Olen katsonut, mikä kolmesta opinnäytteestä oli aineistossani vuosikymmenen suosituin, minkälaisia teemoja eri opinnäytteet käsittelivät, kuinka monta opinnäytettä tehtiin pari- tai ryhmätyönä sekä miten opinnäytteet jakautuivat opiskelijoiden sukupuolen mukaan.

Päädyin tarkastelemaan tarkemmin pedagogisten opinnäytteiden yhtä osaa, opetuskokeilututkielmia. Selvitin opettajatutkijuuden viitekehyksessä, minkälaisin menetelmällisin lähestymistavoin ja tutkimuksellisin tehtävin vuosikymmenen kuvataideopettajiksi opiskelevat ovat lähestyneet opetuskokeiluja pedagogisissa opinnäytteissään. Kokoan myös hieman minkälaisissa ympäristöissä ja minkälaisin sisällöin opiskelijat omaa kuvataideopetustaan tutkivat.

Vaikka tutkielmani paikkaa vain pientä osaa kaipailemastani kattavasta perusteoksesta, saattaa se toimia alkuna kattavammalle selvitykselle. Olen käynyt läpi ainoastaan Aalto-yliopiston kirjaston Arabian kampuskirjastosta löytyviä paperiversioita opinnäytteiden abstrakteista ja tutkielmista. Opinnäytteitä voi halutessaan hakea myös Arsca sekä Optika -nimisistä tietokannoista. Laajempaan aiheen taustoitukseen henkilökunnan haastatteluin, historiallisin dokumentein ja niin edelleen ei ole ollut aikaa. Tutkielmani tarjoaa lähtökohdan opinnäytteiden kautta oppiaineen perustojen hahmotusta jatkavalle. Tutkielmani voi myös tarjota pohdittavaa

¹Pirkko Pohjakallio (TaT) toimi professorina Taiteen laitoksella ennen eläköitymistään keuhkautta 2014. Taidekasvatuksen osastolla käynnistyi vuonna 1987 historiaprojekti, jonka tarkoituksena oli selvittää suomalaisen taidekasvatuksen historiaa. Projektiin liittyi mm. oppilastöiden arkistointi ja taidekasvatuksen kuva-arkisto netissä: (<https://reseda.taik.fi/Taik/jsp/taik/Research.jsp?id=12015418>). Kts. lisää historiaprojektista em. verkko-osoitteesta. Kuvataideopetuksen historiatietokanta: <http://tka.taik.fi/tka>.

²Marjo Räsänen (TaT) on osaston entinen lehtori. Nykyään hän toimii Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen yliopistonlehtorina.

³Ohje kokonaisuudessaan Liite 1.

opinnäytteensä tekemistä opetuskokeiluna suunnittelevalle. Opinnäytettään mistä tahansa pedagogisen osa-alueesta tekevä saattaa hyötyä tekemästani selvityksestä.

TUTKIELMAN RAKENNE

Tutkielmani Johdanto-luku sisältää taustatietoa, jonka tarkoituksena on lähinnä tarjota lukijalle välttämättömät perustiedot tekemäni taulukoinnin ja tutkielmani opetuskokeilua käsittelevän osan ymmärtämiseksi. Taustoitus sisältää perustietoa valitsemastani tarkasteluajankohdasta sekä taidekasvatuksesta yliopistollisena oppiaineena Päivi Huuhtasen¹ (1984) näkemyksin. Näkemykset liittyvät Jyväskylän yliopistossa käytyyn teoreettiseen keskusteluun taidekasvatuksesta ja sen tutkimuksesta. Huuhtasen näkemyksin kerron aiheestani käsitteellisellä tasolla ja toisaalta teen lukijalle ymmärrettäväksi taidekasvatuksen osastolla tehtävän tutkimuksen laajasti ymmärrettävää filosofis-teoreettista, käsitteellistä pohjaa. Kerron lisäksi Huuhtasen jäsenyyksestä ja sen funktiosta tässä tutkielmassa kyseisessä luvussa.

Johdanto-luvussa kerron lisäksi tarkasteluajankohdan tutkintovaatimusten kautta (ent.) taidekasvatuksen osaston taiteen maisterin opinnäytteestä ja koulutuksen opiskelijalle tarjoamista tutkimuksellisista valmiuksista. Kerron myös niistä laitoksen koulutusohjelmista ja koulutusväylistä, joihin taulukoimiani opinnäytteitä tehtiin. Sen jälkeen avaan kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa pedagogisena opinnäytteenä tehtyä opetuskokeilututkielmaa sille koulutusohjelmassa asetettujen vaatimusten kautta. Tämän lisäksi valotan lyhyesti sitä, mitä tarkoitan puhuessani opettajasta oman työnsä tutkijana koulutusohjelmamme pedagogisena opinnäytteenä tehdyn opetuskokeilututkielman kohdalla.

Tämän jälkeen kerron, miten koostin tutkielmassa esittelemäni selvityksen. Taulukointi ja opetuskokeilututkielmien käsittely luvussa kerron opinnäytteiden taulukoinnista sekä tavastani hyödyntää opinnäytetyöohjetta. Kerron myös opetuskokeilututkielmien käsittelyssä tekemistäni menetelmällisistä valinnoista.

Näitä seuraavissa pääluvuissa esittelen muun muassa tekemäni taulukot, josta selviävät pedagogisten, taiteellisten ja teoreettisten opinnäytteiden määrät koko vuosikymmenen aikana ja yksittäisinä vuosina. Tämän lisäksi kerron vuosikymmenen opinnäytteiden sisältämistä teemoista. Sen jälkeen esittelen opetuskokeilututkielmat tutkimuksellisten lähestymistapojen ja tutkimustehtävien kautta. Tutkielmani loppupään luvuissa kokoa löytämäni ja pohdin tutkimustani eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista.

TARKASTELUAJANKOHTA

Seuraavaksi kerron tarkasteluajankohdan valikoitumiseen vaikuttaneista syistä. Selkeän tarkasteluajavälin minimipituutena pidin viittä ja maksimipituutena kymmentä vuotta. Kymmentä vuotta pidempi tarkastelu aika olisi tehnyt työstäni liian laajan maisterin opin-

¹Huuhtanen (FT) toimii Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen taidekasvatuksen dosenttina sekä Helsingin yliopiston estetiikan dosenttina. Vaikka Huuhtasen ajatukset voidaan liittää erityisesti Jyväskylän yliopiston tuon ajan ajatuksiin ja virtauksiin yhdestä tämän yliopiston oppiaineesta nimeltä taidekasvatus, en lue Huuhtasen ajatuksia tästä näkökulmasta. En myöskään vertaa Suomessa eri taidekasvatuksen opettajankoulutusta antavien laitosten ajattelutraditioita toisiinsa tutkielmassani. Taidealoilla jokainen oppilaitos erii toisestaan puhuntansa tasolla, eli muodostaa omalakisien diskurssin (kts. Orenius 2014, 124). Nämä diskurssit eivät välttämättä ole yhteismitallisia keskenään, vaikka asiaa ei olekaan liiemmin tutkittu.

näytteeksi. Kymmenen vuoden aikaväli saattoi esiinnyttää mahdollista muutosta eri tavalla kuin esimerkiksi viisi vuotta. Muutosta olisi mahdollista tarkastella eri opinnäytteiden ja eri väyliltä valmistuneiden kesken yksittäisten vuosien ja koko vuosikymmenen tasolla.

Vuodet 2000-2010 valikoituivat osaltaan vertaillen osaston opinnäytteitä tarkasteluajankohtaani edeltävällä vuosikymmenellä (1990-2000) tehtyihin lopputöihin¹. Eräs esimerkki edeltävän vuosikymmenen opinnäytteiden tutkimisen haasteista on EU:n tasolla tapahtunut Bolognan prosessiin perustunut tutkinnonuudistus².

Taidekasvatuksen osaston tutkinto oli vuodesta vuoteen 1993 saakka kandidaatin tutkinto, joka oli tuolloin ylempi korkeakoulututkinto. Taideteollinen korkeakoulu siirtyi uuteen tutkintojärjestelmään vuonna 1994 ja tutkinnosta tuli kaksiosainen; kandidaatin tutkinto oli alempi korkeakoulututkinto ja maisterin tutkinto ylempi korkeakoulututkinto³. Murroskohta on toissa vuosikymmenen alussa ja tämän kaltaisiin muutoksiin liittyy yleensä jonkinlainen käymistilavaihe, joka vaikuttaa yksittäisten tutkielmien sisältöön useasta suunnasta, monella tavalla ja tasolla.

Bolognan prosessin johdosta suomalaiset yliopistotutkinnot uudistuivat syksyllä 2005 ja tutkintojen sisältöjä uudistettiin muun muassa paremmin vastaamaan tutkimuksen ja työelämän kehitystä.

Taidekasvatuksen osastolla uusiin tutkintovaatimukseen siirryttiin asteittain. Opintosuoritukset alettiin ilmoittaa opintopisteinä aikaisempien opintoviikkojen rinnalla. Tämän hetkisten opintovaatimusten mukaan opiskelija opiskelee kolmivuotisen 180 opintopisteen laajuisen Taiteen kandidaatin tutkinnon ja kaksivuotisen 120 opintopisteen laajuisen Taiteen maisterin tutkinnon.

Tarkasteluajankohdan aikana tapahtui muitakin muutoksia: Aalto-yliopiston muodostaminen sekä sen jäljessä tapahtunut Taideteollisen korkeakoulun muuttuminen Taiteiden ja suunnittelun

¹Taidekasvatuksen osaston opintojen päättötyönä tehty tutkielma oli ennen vuotta 2010 nimeltään lopputyö ja Taideteollisen korkeakoulun liittyttyä Aalto-yliopistoon nykyiseltä nimeltään opinnäyte. Käytän tutkielmassani kaikista tutkielmista termiä opinnäyte.

²"Bolognan julistuksen perimmäinen tavoite on synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tarkoituksena on lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Bolognan prosessi sai alkunsa 1998, kun Saksan, Ranskan, Italian ja Iso-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista, ns. Sorbonnen julistus." (<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/>). Lisää tutkinnonuudistuksesta Suomessa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinnonuudistus/index.html.

³Kuitenkin käytäntö pysyi pitkään uudistuksen jäljessä. Taidekasvatuksen osastolla kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa opettajakelpoisuuden vaatimusten mukaan alempi korkeakoulututkinto ei saanut vuosiin samanlaista asemaa kuin millainen asema sillä oli muissa koulutusohjelmissa. Tammikuussa 1998 maisteriopintoihin siirtymisen ohjeita koskevassa muistiossa mainitaan, että maisteriopintoihin edetään koulutusohjelmissa taiteen kandidaatin tutkinnon suorittamisen kautta paitsi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Jopa 2000-luvun alussa taiteen kandidaatin ja taiteen maisterin todistukset saatettiin kirjoittaa lähes samoille päville, eli taiteen maisterin opintoja oli suoritettu jo runsaasti ennen taiteen kandidaatin tutkintotodistuksen kirjoittamista. Tämä ei ole nykyisellään enää mahdollista.

korkeakouluksi¹. Nämä ja muut tämän kaltaiset isot muutokset sijoittuvat kuitenkin tarkasteluajankohtani vuosikymmenen loppupuolelle ja aikaan sen jälkeen.

Laitosmuutoksen johdosta tarkasteluajankohdan viimeinen vuosi (2010) osoittautui aineiston taulukoinnin kannalta hankalaksi. Vuosien 2007-2009 tutkintovaatimuksissa pääosan Virt@-koulutuksen opiskelijoista kerrottiin valmistuvan vuoteen 2010 mennessä. Tämä vaikutti valintaani sisällyttää mukaan tuo muutoin hieman sekava vuosi 2010. Osaltaan ajankohta, jolloin Virt@-koulutusväylä on ollut toiminnassa rajasi tarkasteluni kohteeksi tämän tietyn vuosikymmenen. Virt@ koulutusväylä sijoittuu ajankohtaan 2001-2010 ja vain joihinkin aikavälin vuosiin keskittyminen olisi rajannut tutkimuksestani tätä koulutusta suoraan koskevia ja sitä muuhun aineistoon vertailevia mielenkiintoisia havaintoja pois. Kerron tutkielmassani lisää Virt@-koulutuksesta eri koulutusohjelmia ja -väyliä koskevassa luvussa sekä esitellessäni taulukoidut opinnäytteet.

Tarkasteluajankohdan valintaan vaikutti myös se, että olen opiskellut entisellä taidekasvatuksen osastolla, nykyisellä laitoksella vuodesta 2007. Tätä kautta tämän vuosikymmenen opinnäytteet ovat kokemusmaailmaani lähempänä kuin tätä edeltävänä vuosikymmenenä tehdyt. Edeltävän vuosikymmenen tutkimuskieleen ja puhetapaan on huomattavasti vaikeampi päästä tästä ajasta käsin, ja tarvitsisin runsaasti taustamateriaalia opinnäytekontekstin hahmottelemiseksi.

TAIDEKASVATUS YLIOPISTOLLISENA OPPIAINEENA

Päivi Huuhtanen esittelee taidekasvatuksen perustoja yliopistollisena oppiaineena käsitteellisessä, esteettisessä ja historiallisessa osassa. Keskityn näistä ensin mainittuun. Taidekasvatuksen tutkimus näyttäytyy Huuhtaselle taiteen erikoistutkimuksena sekä "kulttuurintutkimuksen muotona" (Huuhtanen, 1984, 2).

Tutkimuskohde määrittyy tutkimustoiminnassa, jolla on yhteys käytäntöön: sekä kasvatus-toimintaan että taiteeseen. Huuhtaselle taidekasvatuksen käsite teoreettisessa ja filosofisessa tarkastelussa näyttäytyy kaksitasoisena: primaari- ja sekundaaritaso. Primaaritasoa edustaa taidekasvatuskäytäntö ja sekundaaritasoa sen tieteellinen tutkimus, jolla on myös välittävä tehtävä näiden kahden tason välillä². Huuhtanen erottaa kasvatustoimenpiteet eri tasolle taidekasvatuksen tutkimuksen kanssa ja taidekasvatuksen tutkimus "tukee ja suuntaa" käytännön taidekasvatustoimintaa (Huuhtanen, 1984, 16). Tasoilla vaaditaan toisistaan poikkeavia "edellytyksiä ja käytännön valmiuksia", eli Huuhtasen näkemyksessä kasvattajalla ja tutkijalla on tiukasti omat tonttinsa (Huuhtanen, 1984, 16). Taidekasvatuksen oppiaineen opiskeleminen yliopistossa liittyy Huuhtasen jäsenyykseen sekundaaritason kautta. Sekundaaritasolle Huuhtanen sijoittaa myös ns. tukitoimet, eli muun muassa kasvattajien taidollisen valmennuksen, eli opettajakoulutuksen (Huuhtanen, 1984, 16).

¹"Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu aloitti 1.1.2012. Taideteollinen korkeakoulu ja Insinööritieteiden korkeakoulun arkkitehtuurin laitos yhdistyivät 1.1.2012. Lisäksi Porin taiteen ja median laitos yhdistyi vuoden 2012 alussa taiteen laitokseen." (<https://into.aalto.fi/display/fimasterarts/Taiteiden+ja+suunnittelun+korkeakoulu+aloitti+1.1.2012>).

²Huuhtanen kertoo teoksessaan, että tämä jako pohjautuu Reijo Wileniuksen (1978) teoksessaan Kasvatuksen ehdot jäsentämään kasvatusilmiöiden peruserotteluun.

Huhtasen yleistasoninen jäsenystapa edustaa laajasti ymmärrettynä taidekasvatuksen tutkimuksen teoreettisfilosofista pohjaa¹. Sen kautta on mahdollista käsitteellisesti ymmärtää paitsi Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolla tehtyä tutkimusta, myös opiskelijoiden opinnäytetutkielmien sijoittumista siihen. Käsitteellisesti opiskelijoiden opinnäyte on primaaritasolla taidekasvatuskäytäntöä sekä opiskelijoiden pyrkimystä sekundaaritason toimintaan, eli taidekasvatuksen tutkimukseen. Puhun tarkoituksella pyrkimyksestä, sillä Taiteen maisterin opinnäyte on tutkimuksenteon harjoittelemista eikä välttämättä edusta Huhtasen ankaraa vaatimusta tieteellisestä tutkimuksesta.

Opinnäytetutkimus on teoreettisessa ja filosofisessa tarkastelussa käsitteellisesti kaksipuolista: taidekasvatuskäytäntöä ja yritystä tutkia sellaista. Koska taideteollisen korkeakoulun opiskelijat opiskelevat taidekasvatuksen oppiainetta, tapahtuu tuo yritys käsitteellisesti sekundaaritason tukitoimien mahdollistamalla alueella: opettajankoulutuksessa.

Huhtanen jakaa tukitoimet käsitteellisesti toisaalta tutkimuksen mahdollistamaksi tiedolliseksi tueksi kasvattajille ja toisaalta opettajankoulutuksen kasvattajille tarjoamaksi taidolliseksi valmennukseksi (Huhtanen, 1984, 16). Tämän jälkeen Huhtanen esittää, että myös näiden tukitoimien omia perustoja voidaan kriittisesti arvioida: ”Paitsi omaa toimintaansa, tutkimus voi kriittisesti arvioida toisiakin tukitoimia, joista edellä on kasvatuksen yleisellä tasolla viitattu lähinnä opettajain koulutukseen.” (Huhtanen, 1984, 19). Tähän liittyvät Huhtasen ajattelussa sekundaarit kysymykset, eli sekundaaritason perusteita koskevat kysymykset, jotka ovat lopulta laajoja tieteenfilosofisia kysymyksiä.

Mitä nämä teoreettiset tukitoimet käytännöllisessä mielessä ovat tarkasteluajankohdan Taideteollisen korkeakoulun opettajankoulutuksessa merkinneet? Minkälaista kuvataide-opettajuutta ja ammatillisuutta kohti ne ovat ohjanneet ja suunnanneet? Kerron seuraavaksi tarkasteluajankohdan (vuodet 2001-2011) Taideteollisen korkeakoulun tutkintovaatimusten kautta paitsi vielä joitakin perustietoja maisterin opinnäytteestä myös koulutuksen opiskelijalle tarjoamista tutkimuksellisista valmiuksista laajasti ottaen. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman maisterin-opinnoissa opitaan toki paljon muutakin kuin mitä seuraavan luvun tutkimuksellisiin valmiuksiin keskittyvässä esittelyssä kerron.

OPINNÄYTE JA KOULUTUKSEN TARJOAMAT TUTKIMUKSELLISET VALMIUDET

Taidekasvatuksen osaston kuvataidekasvatus yliopistollisena oppiaineena on ollut vahvan tutkimusperustainen. ”Osaston tehtävänä on alan tutkimustoiminnan harjoittaminen ja kehittäminen. (...) Taidekasvatuksen osaston tavoitteena on opettajankoulutuksen ohella kehittää

¹ Koska olen valinnut Huhtasen käsitteellisellä tasolla tapahtuvan taidekasvatuksen oppiaineen jäsentämisen, luen sitä juuri niin; käsitetason työkaluna lukijan jäsentää taidekasvatusta ja sen tutkimista tässä tutkielmassa myös ajatuksellisesti. Luen Huhtasta näin siitakin syystä, että hän itse ottaa esille opettajankoulutuksen yhtenä sekundaaritason tukitoimena. Vaikka tämä ei sinänsä olekaan hänen omaa ansiotaan (tämäkin kohta käsitetason jäsenyyksestä pohjautuu itse asiassa Wileniuksen vastaavaan), pidän merkityksellisenä Huhtasen tapaa esitellä useammasta (Wileniuksella oli monia) tukitoimista nimenomaan kaksi, joista toinen on nimenomaan opettajankoulutus. Tämä siis siitä huolimatta, ettei laitoksella ja oppiaineella, jolla Huhtanen oman teoksensa aikanaan kirjoitti, ollut opettajankoulutusta. Joka tapauksessa lukijan on tutkielmassani Huhtasen esittämän kautta mahdollista lähestyä täysin käsitetasolla tutkielmani aihetta.

kuvataideopetusta metodisesti ja sisällöllisesti, ja edistää kuvataideopetuksen asemaa kaikilla koulutustasoilla. Taidekasvatusta kehitetään tuottamalla alan tutkimusta." (Tutkintovaatimukset 2001-2003 117; Tutkintovaatimukset 2003-2005 110).

Taideteollisessa korkeakoulussa oppiainetta opiskellaan muun muassa harjoittelemalla kuvataidekasvatuksen tutkimuksen tekemistä. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan tehty (40 opintopisteen laajuinen) taiteen maisterin opinnäytetutkielma on muodoltaan harjoitustyö ja sellaisena arvioitava suoritus. Koulutusohjelmassa opiskelija käy muun muassa taidekasvatuksen tutkimusta käsittelevän kurssin ja siihen liittyvän opinnäyteseminaarin. Näiden tavoitteena laajasti ottaen on, että opiskelija hahmottaa eri tutkimuskäytännöt sekä tunnistaa tutkimuskäytännöistä johtuvien tietojen erot. Opinnäytteessään opiskelija syventää taidekasvatuksen teoreettista ja käytännöllistä tuntemusta sekä osoittaa valmiutta tieteelliseen ja taiteelliseen ajatteluun ja näihin liittyvään viestintään. (Tutkintovaatimukset 2001-2003 121; Tutkintovaatimukset 2003-2005 114) taiteen maisterin opinnäytteen on sanottu muodossa ja laajuudessa vastaavan yliopiston pro-gradu työtä. Opinnäytteellä on tavattu osoittaa myös oppineisuutta. Opinnäyte on joka tapauksessa monen historiallisen, yhteiskunnallisen, ideologisen, poliittisen toimijan ja toimijaryhmittymän asettama ja rajaama. En kuitenkaan mene näihin kokonaisuuksiin tarkemmin¹. Myös aiheeseen liittyvät, sinänsä kiinnostavat keskustelut suomalaisesta (akateemisesta) opettajankoulutuksesta ja toisaalta taide- tai taiteilijakoulutuksesta rajaam käsittelemi ulkopuolelle.

Opiskelija valmistuu kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta opinnäyteprosessin läpikäyneenä. Tämä kuuluu osaltaan kuvataidekasvatuksen opiskelijan ammatillisten ja tutkimuksellisten (akateemisten) perusvalmiuksien oppimiseen. Taiteen maisterin tutkinnon suorittamisen jälkeen opiskelija muun muassa "...kykenee soveltamaan ymmärrystään, tietoaan ja taitoaan pedagogisessa toiminnassa ja pystyy sekä tuottamaan että kriittiseen ja tutkivaan toimintaan ja itsensä edelleen kehittämiseen kyseisellä alueella." (Tutkintovaatimukset 2007-2009 275; Tutkintovaatimukset 2009-2011 254). Alue viittaa opiskelijan mahdollisuuteen valita itseään kiinnostavin alue hänen suorittaessaan syventäviä (aine)opintoja. Opiskelija voi suuntautua esimerkiksi enemmän taidepedagogiikkaan tai esimerkiksi toimintaan taiteen kentällä riippuen omista kiinnostuksenkohteistaan.

TARKASTELUAJANKOHDAN KOULUTUSOHJELMAT JA KOULUTUSVÄYLÄT

Taidekasvatuksen osastolla on ollut erilaisia koulutusväyliä koko tarkasteluajankohdan (2000-2010) aikana. Tällä on pyritty huomioimaan muun muassa opiskelija-aineksen erityistarpeet.

¹ Lukija voi tutustua Taiteen maisterin nykyisiin tutkintovaatimuksiin osoitteessa: <http://studyguides.aalto.fi/arts/2014/fi/taiteiden-ja-suunnittelun-korkeakoulun-maisteriohjelmat/kuvataidekasvatus.html>.

Menneen vuosikymmenen tutkintovaatimukset löytyvät esimerkiksi Arabian kampuskirjastosta löytyvistä opinto-oppaista. Oppaiden sisällön vertailukohdaksi voi lukea Marjo Koukosen (2012) kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan tehdyn opinnäytteen. Koukonen on tutkinut kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opinnäytteistä annettuja tarkastajalausuntoja, ja tuo tutkielmassaan diskursiivisten käytäntöjen tasolla esiin, mitä taitoja Taiteen maisterilta koulutusohjelmassamme edellytetään. Tämä voi avata lukijalle näkökulman paitsi arvioinnin asettamiin vaatimuksiin opiskelijalle opinnäytteineen myös ns. piilopetussuunnitelmallisen näkökulman opiskelijalta vaadittaviin taitoihin. Opettajankoulutuksen piilopetussuunnitelmasta kts. Matti Meri 2008.

Vuosina 1999-2009 osastolla tehtiin opintoja pääosin kolmella väylällä: perus-, aikuis- ja erillisopintojen väylät. Vuonna 2001 käynnistyi ensimmäinen Virt@-koulutusprojekti ja Muunto-, täydennys- ja ePedagogyDesign-koulutusta annettiin vuodesta 2003 eteenpäin. Vuodesta 2005 lähtien osastolla oli mahdollista suorittaa myös Visuaalisen alan taideopettajan pedagogisia opintoja. Väylät, jotka johtivat maisterin tutkintoon olivat perus-, aikuis- ja täydennyskoulutus, ePedagogyDesign-koulutus, Virt@-koulutusprojektit sekä Muunto-koulutus.¹

Keskityn kertomaan vuosien 2007-2009 tutkintovaatimusten kautta Taiteen laitoksen, (ent.) taidekasvatuksen osaston niistä koulutusohjelmista ja koulutusväylistä, joihin tarkasteluajankohdan aikana aineistoni opinnäytteitä tehtiin. Koulutusohjelmat ja -väylät ovat opiskelijoiden opinnäytteissään ja niitä koskevissa abstrakteissaan ilmoittamia.

Suurin osa vuosien 2000-2010 opinnäytteistä on tehty kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan ja pieni osa kansainväliseen Master's Degree Programme in ePedagogy Design koulutusohjelmaan. Pääosin osaston opinnäytteet on tehty peruskoulutuslinjan kautta. Tämän lisäksi opinnäytteitä tarkasteluajankohtani aikana on tehty kahden muun linjan kautta, joista ensimmäinen on Virt@-koulutus ja toinen Muunto-koulutus.

Vuosien 2007-2009 tutkintovaatimuksissa kerrotaan ePedagogy Design -koulutuksesta seuraavaa: "Osastolla on myös kansainvälinen maisteri-koulutusohjelma MA in ePedagogy Design – Visual Knowledge Building. Koulutusohjelma on englanninkielinen ja tarjoaa mahdollisuuden syventää visuaalisen pedagogiikan asiantuntemusta verkkoympäristöissä." (Tutkintovaatimukset 2007-2009 268).

Samojen vuosien oppaassa kerrotaan Virt@-koulutuksesta: "Lukuvuosina 2007-10 toteutetaan etä- ja monimuoto-opetuksena Virt@-koulutusprojekti, joka on suunnattu erityisesti haja-asutusalueilla työskenteleville ja muodollista pätevyyttä vailla oleville kuvataiteen opettajille. Virt@-koulutukseen otetaan noin 35 opiskelijaa. Koulutus on jatkoa vuosina 2001-04 sekä 2004-07 toteutetuille vastaaville koulutuksille." (Tutkintovaatimukset 2007-2009 268). Saman oppaan sivulla 279 todetaan, että "Pääosa opiskelijoista valmistuu keväällä 2010." (Tutkintovaatimukset 2007-2009 279).

Oppaassa on asiaa myös muunto koulutusväylästä: "Taiteen maisterin tutkintoon johtavat opinnot voi suorittaa myös muuntokoulutuksena. Koulutus on tarkoitettu opiskelijoille, joilla on taiteellinen tai pedagoginen pohjakoulutus (väh.180op) ja opetuskokemusta." (Tutkintovaatimukset 2007-2009 277). Koulutuksessa tuetaan ja syvennetään jo olevaa, opintojen laajuus vaihtelee jo suoritettujen opintojen määrän ja työkokemuksen mukaan. Koulutus kestää 2-3 vuotta. (Tutkintovaatimukset 2007-2009 277)

Tarkasteluajankohdan viimeisenä vuonna 2010 Taidekasvatuksen osasto lakkasi olemasta Aalto-yliopiston muodostamisen vuoksi ja uudella Taiteen laitoksella tehtiin opinnäytteitä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman lisäksi muihinkin koulutusohjelmiin. Sulautumisen seurauksena aineistossani näkyi vuonna 2010 Kuvataiteiden maisteriohjelma, joka ennen

¹ Tämän luvun kaikki tiedot perustuvat vuosien 1999-2011 tutkintovaatimusten, eli opinto-oppaiden tietoihin. En käsittele tässä muita kuin ajankohdan Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston koulutusohjelmat ja koulutusväylät ja nekin tiiviisti, sillä en näe syytä mennä aiheeni ulkopuolelle. Lisätietoja: <http://taide.aalto.fi/fi/>.

sulautumista kuului Visuaalisen kulttuurin osaston koulutusohjelmiin. Tämän lisäksi aineistossani näkyi entisen Visuaalisen kulttuurin osaston entisenä Ympäristötaiteen maisterinohjelmassa tunnettu koulutusohjelma, joka on nykyiseltä nimeltään Master's Degree Programme in Environmental Art¹. Sekin on syyslukukaudesta 2010 kuulunut Taiteen laitoksen koulutusohjelmiin. Taulukoissa vuosi 2010 sisältääkin myös näihin koulutusohjelmiin tehtyjä Taiteen maisterin opinnäytteitä. Kerron em. vuoteen liittyvästä problematiikasta lisää luvussa Opinnäytetyöohje.

Olen tarkastellut opetuskokeilututkielmia opettaja-tutkijuuden näkökulmasta ja kerron seuraavaksi, minkälaiseen keskusteluun opiskelijan pedagoginen opinnäyte toisaalta koulutusohjelmassa tutkintovaatimusten kautta ymmärrettynä sijoittuu. Kerron myös, miten opettaja-tutkijuutta on ymmärretty kuvataidekasvatuksen tutkimuksen keskustelussa.

PEDAGOGISENA OPINNÄYTTEENÄ TEHTY OPETUSKOEILU-TUTKIELMA

Olen tutkielmassani syventynyt tarkemmin kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa tehtyjen pedagogisten opinnäytteiden yhteen osa-alueeseen, opetuskokeilututkielmiin. Opiskelijan opintoihin kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa kuuluu muun muassa oman opetuksen ja opettajuuden reflektointi kuvataidekasvatuksen didaktiikka-kursseilla. Koulutusohjelmassa on tavoitteena tutkivan ja kehittävän asenteen omaksuminen ja oppiminen kuvataideopettajan työhön. Tämä on ollut osa opettajankoulutuksen trendiä jo pari vuosikymmentä (kts. Ojanen 1993, 1996; Enkeberg et al 2004). Opiskelijalta vaaditaan pedagogisten opintojen sisällä muun muassa opetustyön ja oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa harjaantumista ja kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin pedagogiikan tutkimisen taitoja (Tutkintovaatimukset 2007-2009 276; Tutkintovaatimukset 2009-2011 256).

Pedagogisena opinnäytteenä opetuskokeilututkielma puhuu nimenomaan käytännön pedagogiikasta. Tällöin tutkielman keskiössä on kuvataideopettajaksi opiskeleva käytännön opetustyössä, laajasti ilmaistuna tutkimassa ja kehittämässä omia työkäytäntöjään reflektointia ja arviointityötä apuna käyttäen. Opiskelija harjoittaa opetuskokeilututkielmassaan kehitystyönsä tutkimuksellista itsearviointia. Puhun opiskelijoiden tutkielmista tietyn tyyppisinä opinnäytteinä erotuksena tietyn tyyppisestä tutkimuksesta. Siis esimerkiksi pedagogisina opinnäytteinä erotuksena pedagogisesta tutkimuksesta. Kuten sanottua, opiskelija vasta harjaannuttaa tutkielma-opinnoissaan tutkimuksen tekemisen taitojaan. Lisäksi valitsemani näkökulma on yhdenmukainen koulutusohjelman opintojen tarjoamien lähtökohtien kanssa (vrt. Opinnäytetyöohje Liite 1). Opiskelija oppii ymmärtämään kuvataideopettajuutta(an) muun muassa henkilökohtaisena ja yhteiskunnallisena, alati muutoksessa olevana ilmiönä.

Opettajan pedagogiset opintojen tavoitteena on ollut kaiken aikaa kehittää opiskelijan oman opettajaidentiteetin ja ammattikuvan rakentamista ja kykyä arvioida omaa ja toisten toimintaa kuvataideopettajana. Tavoitteena on myös ollut, että opiskelijan taidepedagoginen ajattelu syvenisi ja kehittyisi jäsentyneemmäksi paitsi opetusharjoitteluiden myös teoreettisemman taidepedagogisen tiedon avulla. (Tutkintovaatimukset 2001-2003 121; Tutkintovaatimukset 2007-2009 276; Tutkintovaatimukset 2009-2011 256) Opiskelijan täytyy myös oppia soveltamaan

¹Lisätietoa Kuvataiteiden maisterinohjelmasta ja ohjelmasta Master's Degree Programme in Environmental Art vuosien 2011-2012 opinto-oppaassa: <https://into.aalto.fi/display/fimasterarts/Opinto-oppaat>.

taidepedagogista osaamistaan eri oppimisympäristöihin. Nämä kuuluvat osaltaan tapaan, jolla koulutusohjelmassa ymmärretään ja tehdään ymmärrettäväksi kuvataideopettajuutta. Miten opinnäytteen on koulutusohjelmassa ymmärretty liittyvän kuvataideopettajana kehittymiseen, on tiivistänyt Inkeri Sava (1996)¹ näkemyksillään kuvataidekasvattajasta tutkivan mielen omaavana, syvästi eettisenä aktiivisena toimijana. Savan mukaan kuvataidekasvattajiksi kehitytään myös opinnäytetutkimuksen avulla silloin kun tutkimusenteko ymmärretään pelkkää akateemista rituaalia laajemmin, tienä "...kehittyvään ja eettisesti tietoiseen monipuoliseen maailmasuhteeseen." (Sava 1996, 156).

KUVATAITEEN OPETTAJA JA OPETTAJAKSI OPISKELEVA OMAN TYÖNSÄ TUTKIJANA

Ajatuksilla opettajasta tutkimassa omaa työtään on historialliset juurensa alkaen jo Antiikista, mutta 1900-lukulaiset juuret tässä ajassa esiintyvälle tutkiva opettaja ilmiölle ovat löydettävissä John Deweyn, L. Stenhousein ja J. Elliottin sekä Donald Schönin ajatuksista. Dewey aloitti kasvatuspsykologisilla ja -filosofisilla ajatuksillaan opettajasta eräänlaisen älyllis-kokeellisesti määrittävän työnsä tutkijana vuosisadan alkupuolella, Elliott kumppaneineen jatkoi sen puolivälin molemmiin puoliin ja Schön 1980-luvulta lähtien. (Ojanen 1993, 35) Tutkiva opettaja ajattelulla ei ole yhtä yhtenäistä tiedonintressiä, teoreettista- tai arvopohjaa, vaan pohja määrittyy kulloisenkin opettaja-tutkijan valintojen mukaan (Nuutinen 1996, 64; Niikko 1996, 118). Kuitenkin tutkivan opettajuuden juurissa näkyvät toimintatutkimuksen ja progressiivisen pedagogiikan ajatukset (Niikko 1996, 118). Liikkeen syntyyyn vaikutti osaltaan myös kasvatustutkimuksen metodologian muutos, eli ns. kvalitatiivinen käänne (Niikko 1996, 118; Kansanen 1993, 41).

Suomessa tutkivan opettajuuden ajatukset liittyvät osaltaan 1970-luvulta lähteneeseen keskusteluun koulutuksen tieteellisyydestä opettajankoulutuksen siirryttyä kokonaan yliopistoon sekä toisaalta keskusteluun opettajan ammatin professionaalistumis -kehityksestä². Mukana ovat osaltaan olleet myös muutokset oppimis- ja tiedonkäsityksissä, näitä koskevissa opettamisen malleissa ja niiden taustalla olevassa kasvatustieteellisessä ihmiskuvassa (Kohonen 1993, 66).

Ajatusta opettajasta oman opetustyönsä tutkijana voidaan lähestyä monella tavalla. *Opettaja tutkijana, tutkiva opettaja, opettajatutkimus* kuten *tutkiva opetuskin* kaikki sisältävät opettajan tutkimassa omaa työtään, kuitenkin ilmaisut viittaavat eri asioihin. Kuten todettua, pedagogisena opinnäytteenä tehdyssä opetuskokeilututkielmassa keskiössä on opiskelijan tekemä käytännön kuvataideopetustyö, opetuskokeilu, jonka avulla opiskelija harjaannuttaa tutkimuksellisia perusvalmiuksiaan. Näin ollen olen nojautunut tieteellis-käytännölliseen näkemykseen opettaja-tutkijuudesta käsitteenä. Siinä opettaja tutkijana "...tarkastelee ja kehittää opetustyötään tieteellisen tiedon ja tutkimusmetodologisten lähestymistapojen avulla." (Niikko 1996, 109).

Se, minkälaisena kuvataideopettajaksi opiskelevan kuvataideopettaja-tutkijuus kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa hahmottuu, liittyy kuvataidekasvatuksen tutkimukseen yleensä ja oman työn tutkimisen traditioon (Räsänen mm. 1996, 1997, 2000) erityisesti, eli kuvataideopettaja-tutkijuuteen.

¹Inkeri Sava (FT) toimi taidekasvatuksen professorina taidekasvatuksen osastolla.

²Kts. lisää Eira Korpinen 1996 ja Hannele Niemi 1996.

Kuvataidekasvatuksen tiedonalalla keskustelu on osaltaan keskittynyt kuvataidekasvatuksen identiteetin pohdintaan (esim. Pohjakallio 2003, Kallio 2005) ja identiteetin pohdinta kuuluu osaltaan myös kuvataideopettajuuden olemukseen sitä ammatillisesti rakennettaessa (kts. esim. luvut tutkintovaatimuksista). Kuvataidekasvatuksen identiteetti-pohdinnoissa on laajasti ottaen yhtäältä ollut kysymys maailman ja sitä kautta myös kuvataidekasvatuksen ja sitä koskevan keskustelun muutoksesta, mutta toisaalta myös tiedonalan nuoruudesta ja hahmottomuudesta.

Myös taidealojen yliopistopedagogiikka itsessään kysyy, mitä se voisi olla, eikä tarjolla ole niinkään valmiita vastauksia, vaan yhteinen tila kyseessä olevan taiteen alan opiskelijoiden, yliopisto-opettajien ja heidän kouluttajiensa ja tutkijoidensa yhteiselle kysymiselle vielä tuntemattoman, tulevan ääressä (Löytönen 2014).

On myös hyvä havaita, että kasvatustieteen merkityksenanto (ajatus tietynlaisesta oppimisen ja opetuksen tutkimisesta) ei välttämättä tavoita kuvataidekasvatuksen tutkimuksen merkitystä, joka voi olla: ”...esimerkiksi jonkin kulttuurisen käytännön kriittinen havainnoiminen ja sen rakenteen näkyväksi tekeminen. Peilin asettaminen on tutkimuksen mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan ja kasvatuksen arvoihin ja päämääriin.” (Kallio 2008, 107).

Asiaan liittyy sekin, että kaikkien taidealojen opettajat joutuvat perustelemaan omaa paikkaansa muiden kouluaineiden opettajia enemmän juuri johtuen taiteen luonteesta ja tehtävästä yhteiskunnassa (Räsänen 2012, 393). Tiedonala ja sitä kautta kuvataidekasvattajan tehtäväkenttä ja ammattikuva ovat myös laajentuneet. ”Kouluopetuksessa taidekasvattajat osallistuvat keskusteluun informaatio- ja mediayhteiskunnasta, globalisaatiosta, monikulttuurisuudesta, demokratiasta, tasa-arvosta, koulusta merkitysten rakentamisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen paikkana sekä taiteen ja taidekasvatuksen paikasta muuttuvassa maailmassa. (...) Tutkimuskohteina hahmottuvat erilaiset yhteisölliset ja yhteiskunnalliset kontekstit (mm. kasvatus- ja koulutusala, sosiaali- ja terveysala, liike-elämä sekä kolmas sektori). Tulevaisuuden työpaikoiksi tarjoutuvat erilaiset toimintaympäristöt, instituutiot ja instituutioiden ulkopuoliset, kuten sairaalat, yritykset, vankilat, yhteisöt, joissa ihmisen elämään on mahdollista vaikuttaa taiteen ja kulttuurin keinoilla.” (Kallio 2010, 23).

Opetuksen ja oppimisen käytäntöä käsitteleviä tutkimuksia tarkastelemalla on käynyt ilmi, että kuvataidekasvatuksen tutkimuksen metodologiassa korostuvat kasvatustieteen laadulliset perinteet ajan virtauksineen (mm. toimintatutkimus, aineistoanalyysi, narratiivisuus, tapaustutkimus, etnografia) (Räsänen 2012, 398. kts. myös em. s.392 Kuvio 1). Kouluopetukseen keskittyvät tutkimukset mukailevat vallitsevaa konstruktivistista oppimisnäkemystä ja saavat vaikutteita lisäksi kriittisestä pedagogiikasta.

Kuvataideopettaja-tutkijuuteen kuuluu ymmärrys opettajasta oppijana, tutkijana sekä taiteilijana (Räsänen 1997). Taidekasvatuksen tutkija onkin usein sekä taiteilija että taidekasvattaja ja hyödyntää moniroolisuutta saadakseen monipuolisemman käsityksen tutkimustiedostaan (Kallio 2010, 19). Räsänen sijoittaa kuvataideopettaja-tutkijana ajattelua enimmäkseen sekä toimintatutkimuksen ymmärtävään että kriittiseen paradigmaan sekä nojaa David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan (Räsänen 1997, 154-155). Jos kuvataideopettaja halutaan käsittää *taideopettajan* perspektiivistä, painottuu oman työn tutkimisen metodologiassa taideperustaiset lähestymistavat: ”Näkemys taideopettajasta ja taiteilijasta oman työnsä tutkijana kytkee toimintatutkimuksen taiteellisen tutkimuksen metodologiaan.” (Räsänen 2012, 399).

Kuvataidekasvattajuuden perustassa on näin ollen aina mukana myös sen kysyminen, mitä kuvataidekasvatus (kulloisessakin ajassa ja paikassa) voisi olla ja merkitä. Kuvataidekasvatuksen tutkimisessa korostuu tietoisuus yhteiskunnasta ja kasvatuksesta arvoineen ja päämäärineen. Taidealojen opettajan on perusteltava paikkaansa samalla, kun kuvataideopettajan ammattikuva muuttuu ja laajenee. Kuvataideopettaja-opiskelijalle, joka vasta yrittää oman työnsä tutkimista ja on vielä epävarma tiedoistaan ja taidoistaan, tilanne on tietenkin haastava. Yhteenvetona todettakoon, että kuvataidekasvattajaksi opiskeleva oman työnsä tutkijana osallistuu yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä maailman muuttamiseen kriittisen ja emansipatorisen paradigman alueilla¹.

¹ Esimerkiksi Heikki Riikonen (2012) tutki työtään opinnäytteenään *Maisemointia muurin takaa. Toimintatutkimus Helsingin vankilassa järjestetystä piirustuksen ja maalauksen kurssista* ja Anni Toivonen (2013) puolestaan omaiset mielenterveystyön tukena -järjestön MiMi-projektissa opinnäytteessään *Äänekkäitä kuvia. Kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataide-kasvatuksen toimintatutkimus*.

OPETUSKOKEILUTUTKIELMA-AINEISTON KERÄYS JA KÄSITTELY

Ennen kuin esittelen työni tuloksia, kerron miten olen työni tehnyt. Ensimmäisessä vaiheessa olen käynyt läpi (ent.) taidekasvatuksen osastolla tehtyjä maisterin opinnäyte-abstrakteja ja tältä osin kuvailisin tutkimustani määrällistäväksi tutkimukseksi, jossa määrät esitetään taulukoimalla. Tämä siis erotuksena määrällisestä tutkimuksesta, johon en laske pelkkää laatujen määrien laskemista ja näin saatujen määrien taulukointia. En siis tee määrällistä tutkimusta, vaan tutkimukseni on perustoiltaan laadullista. Kerron taulukoinnin vaiheista ensimmäisessä alaluvussa. Sitä seuraavassa kerron, miten käytin opinnäytetyöohjetta taulukoinnissani. Tämän jälkeen kerron, miten esittelen opetuskokeilututkielmat.

TAULUKOINTI

Aluksi otin esille vuosien 2000-2010 taiteen maisterin opinnäyte-abstraktit, joiden sisältöön koko vuosikymmentä koskeva taulukointi nojaa. Ainoastaan epäselvissä tapauksissa olen käyttänyt myös abstraktia vastaavaa tutkielmaa ja tarkastajalausuntoja opinnäytteiden kategorioimiseksi.

Opinnäytettä vastaava tiivistelmä sekä tarkastajalausunnot löytyvät Aalto-yliopiston kirjaston Arabian kampuskirjaston avohyllyn valkoisista kansioista. Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa 2000-luvulla tehdyt opinnäytteet säilytetään kirjaston lukusalissa sijaitsevassa avohyllyssä (teoriassa)¹.

Tiivistelmät eivät kaikissa tapauksissa olleet opinnäytteen julkaisuajankohdan mukaisessa kansiossa ja tiivistelmät, opinnäyte sekä lausunnot yhdessä sisälsivät monissa tapauksissa puutteellisia tai ristiriitaisia tietoja koskien opinnäytteen ilmestymisvuotta ja sitä taidekasvatuksen osaston koulutusohjelmaa sekä koulutusväylää, jossa ja johon opinnäyte on tehty. Kansiot, joissa on useamman perättäisen vuoden abstrakteja, ovat teettäneet eniten työtä juuri tästä syystä².

¹ Olen varmistunut asiasta vain opetuskokeilututkielmien osalta, mutta aineiston valikoitumisen vaiheissa kävi ilmi, että esim. Minna-Kaisa Katteluksen (2000) ja Sirpa Kärkkäisen (2009) opinnäytteet eivät useista tarkistuskertoista huolimatta löytyneet hyllystä.

² Abstraktista ei joissain tapauksissa löydy vuosilukua eikä yhdessä tapauksissa sitä vastaavasta opinnäytetyöstäkään. Arabian kampuskirjaston hyllyssä tästä Nils-Michael Svarströmin pedagogisesta aiheesta tekemästä työstä ei selviä ilmestymisajankohta, mutta abstrakti sijaitsee vuosien 2000-2002 kansiossa. Laitoksella sijaitsevassa taidekasvatuksen omassa kirjastossa (kts. seuraava kpl) työssä on

Tästä sekavuudesta johtuen kävin abstraktit ensimmäisen kerran läpi kolmena kuukautena 2012-2013 vuodenvaihteessa ja tämän jälkeen tein tarkistuksen käymällä abstraktit toistamiseen lävitse kolmena päivänä toukokuussa (13.-15.5.2013). Muutama opinnäyte oli tänä aikana vaihtanut ilmestymisvuotta ja kansiota (lyijykynämerkinnöin yliviivaamista ja uusi vuosiluku).

Tämän lisäksi vertasin Arabian kampuskirjaston aineistoa taiteen laitoksen kuvataidekasvatuksen oman kirjaston vastaavaan aineistoon kahtena päivänä 15.-16.5.2014. Vastaava aineisto tarkoitti vuosikymmenen lausuntokansioita, jotka sisälsivät myös opinnäytteiden tiivistelmiä. Vaikka eri kirjastojen aineistot sisällöllisesti muistuttivatkin (jossain määrin) toisiaan, oli vuonna 2004 huomattavasti useampi tekijöistä Virt@-koulutusväylän kautta valmistunut kuin millaisen käsityksen Arabian kampuskirjaston aineiston pohjalta sain. Tämän lisäksi erityisesti vuodet 2007 ja 2009 näyttäytyivät kahden kirjaston aineistoissa hyvinkin erilaisina ja laitoksen omaan kirjastoon tutustuessa pomppasi koko vuosikymmenen matkalta esiin myös kokonaan uusia tekijöitä. Ei tietenkään ole olemassa varmuutta, että olisin tavoittanut kaikkien töiden tiivistelmät ja epäluotettavan tästä katsauksesta tekeekin abstraktien ulkoinen ja sisäinen epäjärjestys joka paikassa. Joka tapauksessa vuosikymmenen taulukoinnista muotoutuu kahden eri kirjaston aineistojen läpikäynnin kautta suhteellisen tarkka kokonaiskuva.

Tarkastelemieni opetuskokeilutöiden tarkastajalausuntoja puuttui Arabian kampuskirjastosta. Tästä johtuen pyysin kopiot näistä puuttuvista opetuskokeilutöistä annetuista lausunnoista osastosihteeri Sirpa Salolta, ja puuttuvat lausunnot toimitettiin kirjastoon. Laitoksen oman kirjaston aineistosta puuttui paljon kampuskirjaston aineistossa mainittuja opinnäytteitä, tekijöitä ja tietoja ja päinvastoin ja tähänkin olen pyytänyt korjausta¹.

OPINNÄYTETYÖOHJE

Kerron yksityiskohtaisesti, miten tulkitsin opinnäytetyöohjetta ja tästä syystä en esittelen ohjetta tässä, vaan kehotan lukijaa tutustumaan ohjeeseen itse (Liite 1). Selvitin aineistostani, mikä opinnäyteluokista oli vuosikymmenen suosituin, minkälaisia teemoja opinnäytteet käsittelivät, kuinka monta opinnäytettä tehtiin pari tai ryhmätyönä sekä miten opinnäytteet jakautuivat tekijän sukupuolen mukaan. Opinnäyte ei tule määritellyksi aivan suoraan osaston ohjeen, abstraktin tai sitä koskevan opinnäytteen kautta, vaan tässä esittämäni näistä kaikista yhdessä tekemäni tulkinnan kautta.

Tutkimuskursseilla käytetty ohje² on tarkoitettu opinnäytteen tekijälle virikkeeksi ja suuntaamaan opinnäytteen sisällöllistä painopistettä. Ohje on siis ehdotus, se ei ole sisällölle asetettu sitova

vuosiluku 1997 ja lausuntokansion listassa vuosi 2000. Tätä työtä en ole voinut sijoittaa vuosikymmenen opinnäytetyötä koskevaan taulukkoon ja kaikkien opinnäytteiden määrää se nostaa yhdellä pykälällä.

¹Kiitos kaikkien korjausten tekemisestä laitoksen ja kampuskirjaston henkilökunnalle. Opiskelijoiden itsensä sietäisi kuitenkin huolehtia valmistumisprosessinsa minimi-laatustandardit täyttävästä asianmukaisuudesta edes *tekemällä abstraktin*, merkitsemällä siihen *sekä* tutkielmaansa *oikein* vuosiluvun, koulutusohjelman ja väylän nimen (oman nimensä ohella) sekä toimittamalla kaikki paperit asianmukaisiin osoitteisiin.

²Mihin osaston ohjeen jaottelu perustuu, on osittain jäänyt minulle epäselväksi. Pirkko Pohjakallion väitöskirjassa (2005) on luku Kuvaamataidon opetus akateemiseksi alaksi (75, 2005), jossa kerrotaan mm. osastolla vaikuttaneen Pia Katerman (1905-1979) esittelemästä uudesta opintojen rakenteesta vuodelta 1961. Katerma luokitteli osaston opetusta kolmeen ryhmään: pedagogiset aineet, taiteelliset aineet ja teoreettiset aineet (tässä eri järjestyksessä esitettynä kuin Pohjakallion väitöskirjassa). (76, 2005) On huomattava, että jako koski siis osaston opetusta, ei opetuksen tutkimusta. Pohjakallion (75, 2005) mukaan

vaatimus tai määräys, vaikka tämä ehdotus on menneiden vuosien tutkintovaatimuksista löytynytkin. Tutkintovaatimusten kontekstissa kolmijaolla on kerrottu lukijalle enemmänkin sitä, minkä tyyppisiä opinnäytteitä osastolla on tavattu vaatia ja toisaalta toteuttaa.

Opinnäytetyöohjeessa ehdotetaan opinnäytteelle kolmella tavalla erilaista sisältöä, tekotapaa ja tyyliä. Opinnäytteen ei tarvitse käsitellä vain yhtä näistä. Laitoksella ei myöskään katsota, että sitoutuminen yhteen olisi opinnäytteelle ansio sinänsä. Osin näistä syistä opinnäytteen määrittelemisen ei ollut yksiselitteistä. Joskus opinnäyte sisälsi vaihtelevin painotuksin osia taiteellisesta ja osia pedagogisesta opinnäytteestä. Esimerkiksi lastenkirjan tekeminen on joissain tapauksissa taiteellinen produkti ja joissain osa pedagogista. Joissain tapauksissa tehdään paljon käytännön opetustyötä lasten tai nuorten kanssa, mutta toisaalta työn tekijä on myös pitänyt oman taidenäyttelyn, mikä tuodaan myös esiin työssä. Työn keskeisimmän painotuksen selvittäminen ei siis ollut ongelmattonta¹.

Jos tiivistelmä joissain harvoissa tapauksissa antoi sisällöllisesti viitteitä moneen suuntaan, tein tarkennuksia tutkimalla itse opinnäytettä. Joskus tekijä oli antanut abstraktin lukijalle vinkkiä työn luonteesta, esimerkiksi joissakin abstrakteissa on luonnehdintana taiteellis-teoreettinen lopputyö tai taiteellinen lopputyö pedagogisella painotuksella. Toisinaan tartuin vinkkiin, jos omat havaintoni työn sisällöstä tukivat sitä, toisinaan päädyin määrittelemään työn toisin.

Myös opinnäytteestä annetuissa tarkastajalausunnoissa on pyritty määrittelemään opinnäyte pedagogiseksi, taiteelliseksi tai teoreettiseksi työksi. Toisinaan hain tukea lausunnoista, toisinaan sivuutin ne.

Tässä katsannossani teoreettinen opinnäyte on työ, joka ei sisällä empiiristä osaa lainkaan. Tämä poikkeaa tavasta, jolla opinnäytetyöohjeessa otetaan teoreettinen työ (jossa ei poissuljeta empiirisen osan mahdollisuutta). Olen katsonut taideteosten tekemisen empiiriseksi osaksi (produktiksi) kuten myös tutkimusta varten tehdyt haastattelut, kyselyt jne. Tämän lisäksi teoreettiseen työhön tässä katsannossani kuului jonkin tiedonalan keskeisen teoreettisen keskustelun jatkaminen.

Ongelmallista oli, jos tekijä ei tuottanut aineistoa tutkimustaan varten, vaan tutki teoreettisesta mielenkiinnosta käsin jotakin vanhaa itse tuottamaansa valmista aineistoa, joka ei kuitenkaan ollut produkti, silloin kun tutkielma ei suoraan osallistunut myöskään tiedonalalla keskeiseen

Katerma vaikutti osastolla pääosin kuvaamataidon opetuksen akateemista asemaa parantaen ja että "Kirjalliset tutkielmat lisääntyivät hänen tullessaan osaston johtoon, ja lopputyön tuli olla yliopiston pro gradun tapainen tutkielma." (76, 2005). Pohjakallio kertoo Katerman luokittelun pohjaavan "...aikansa modernistiseen ajatteluun, jossa oppiaine on oma erillinen maailmansa." (76, 2005). (Pia Katerma vaikutti osastolla vuosina 1961-1969. (75, 2005)) Oli miten oli, Katerman jaottelu muistuttaa myöhempää opinnäytetöiden jaottelun tapaa.

¹Opinnäytteen painotuksen päättelemisen tutkielmasta ei ole ongelmattonta myöskään vähiten siksi, että tekijä ei itsekään toisinaan paikoita työtään kovin vahvasti. Pelkästään sen katsominen, mitä kaikkea on tehty ja mitä siitä kaikesta on tehty eniten, ei ratkaise opinnäytteen painotusta. Sen päättelemisen työstä ei ole ongelmattonta myöskään opinnäytetöiden tarkastajille ja tästä esimerkkinä TaT Jouko Pullinen Tero Annanollin (2004) opinnäytteestä: "Lukija voi pitää työtä yhtä hyvin taiteellisena kuin pedagogisenakin lopputyönä." ja toivoisi tekijältä vahvempaa omaa paikoittumista työn pääasiallisen aiheen suhteen.

keskusteluun (Neuvonen 2006, Forsman 2009, Hietanen 2009). Tällöin työt sijoittuivat katsannossani kuitenkin teoreettiseen aiheeseen.

Kun haastatellaan kuvataideopettajia tai taiteilijoita, olen arvioinut painottuuko tutkimustehtävä pedagogiseen vai taiteelliseen päähän. Osaston ohjeen mukaan ollakseen pedagoginen aineistonkeruun tulisi tapahtua jossakin taidekasvatuksen opetusyhteisössä ja työn rakentua pääasiallisesti kerätyn aineiston ympärille ja kysymyksenasettelun olla pedagogisessa suunnassa.

Ongelmallisia ovat ne työt, jotka on tehty oman lapsen ja/tai muutaman lapsen kanssa (esim. Sallinen 2007, Aulio 2008, Tanhola 2009), yleensä kotona, jolloin aineistonkeruussa taidekasvatuksen opetusyhteisö kohta ei oikeastaan täyty (ohjeessa on luettelo julkisista paikoista: koulut, museot jne.). Ohjeessa mainitaan erikseen tilapäiset taidekasvatusprojektit, mutta sekään ei viittaa kahdenkeskiseen tai oman ja toisen lapsen kanssa tapahtuvan tai tuottaman tutkimiseen. Jos tehtävä oli pääosiltaan pedagogisessa/kasvatuksellisessa suunnassa, sijoitin työt pedagogisiksi.

Jos kyseessä on satukirja ja/tai sen tekoprosessi, ollakseen pedagoginen työ, täytyy pääpainon olla pedagogisessa puolessa, eli kirja toimii jollakin tavalla pedagogisena ja/tai kasvatuksellisena välineenä ja/tai tehtävän asettelu on tämän suuntainen. Erityisesti jos on satukirjanteon lisäksi kerätty aineistoa (haastattelu, kysely tms.) pedagogisen/kasvatuksellisen selvittämiseksi, on työ pedagoginen. Taiteelliseksi työksi taas satukirjan tai sen tekoprosessin pitää olla jollain lailla produkti ja siihen tulee olla suunnattuna jokin tutkimuksellinen tehtävä.

Master's Degree in ePedagogy Design koulutusohjelmaan tehtyjen opinnäytteiden taulukoiminen oli omalla tavallaan problemaattista. Erityisesti vuonna 2007 on tässä koulutusohjelmassa tehty opinnäytteitä, joita on vaikea sijoittaa: yleensä ollaan hahmoteltu jokin (pedagoginen) projekti tai alusta, mutta tutkittavan ilmiön käsittely on kuitenkin teoreettista siksi, että kyse on yleensä vielä toteutumattomien mahdollisuuksien tutkimisesta (jotakin, joka ei vielä ole täällä). Olen sijoittanut nämä taiteelliseen tai pedagogiseen riippuen tutkimustehtävän painotuksesta.

Huomasin myös, että vuosi 2010 nosti esiin erään taulukoinnin sisällön ongelmista. Taulukoidessa ei ole perusteltua jättää pois koulutusohjelmia, vaikka entisen taidekasvatuksen osaston ja nykyisen taiteen laitoksen koulutusohjelmatarjonta eivät vastaa täysin toisiaan. Käytännössä aineistossani vuoden 2010 osalta tuli vastaan kolme sellaista opinnäytettä, jotka oli tehty aineistossani aikaisemmin esiintymättömiin koulutusohjelmiin. Koulutusohjelmaan nimeltä Master's Degree Programme in Environmental Art oli tehty kaksi opinnäytettä. Kuvataiteiden maisterinohjelmaan oli tehty yksi. Näiden ns. uusien koulutusohjelmien mukaan ottaminen lukuihin nostaa tuon vuoden opinnäytteiden lukumäärää ainoastaan kolmella opinnäytteellä.

Tästä syystä vuoden 2010 osalta olen ottanut lukuihin mukaan myös nämä Taiteen laitoksen koulutusohjelmat. Lisäksi olen liitteessä (Liite 2) ilmoittanut tekijät koulutusohjelmineen sekä väylineen vuosikohtaisesti, joten lukijalle tarjoutuu mahdollisuus vähentää taulukoiduista luvuista eri tekijöiden opinnäytteitä halutessaan.

Toinen ongelma koski pääasiallisten väylien (perus-, aikuis- ja täydennyskoulutus) ilmoittamistavan epäselkeyttä. Erityisesti vuosikymmenen alkupää (vuodet 2000-2002) saattaa sisältää enemmän aikuis- ja täydennyskoulutus väylien kautta tehtyjä tutkielmia kuin mitä olen Liitteessä 2 esittänyt. Asian todentaminen on tiivistelmien ja tutkielmien puutteellisista ja ristiriitaisista

merkinnöistä johtuen hankalaa. Kaikki liitteessä (Liite 2) ilmoittamani koulutusohjelmat ja koulutusväylät perustuvat siis tekijän omaan ilmoitukseen.

TAULUKOINTI OPETUSKOKEILUTUTKIELMIEN TARKASTELUN ALKUTYÖNÄ

Tutkimukseni kuluessa olen ollut kiinnostunut kahdesta ilmiöstä tai tutkimuskohteesta: opinnäytteestä ja kuvataideopettajaksi opiskelevasta oman opetuskokeilunsa tutkijana pedagogisen opinnäytteen alustalla. Lähdin kaksijakoisella asetelmalla liikkeelle, mutta toisaalta tutkimukseni myös tuotti kahtalaisen asetelman. Päästäkseni käsiksi pedagogisiin opinnäytteisiin ja opetuskokeilututkielmiin, oli käytävä läpi kaikki abstraktit koko vuosikymmenen ajalta. Toisin sanoen kaikki abstraktit oli joka tapauksessa käytävä läpi vuosikymmenen opetuskokeilututkielmien identifioimiseksi. Koska etsin vuosikymmenen pedagogisten opinnäytteiden abstraktien kautta opetuskokeilututkielmiä, tekemälläni taulukoinnilla on myös alkuselvityksen funktio tutkimuksessani.

Päätin osallistua tutkielmallani oppiaineen perustojen hahmotukseen käyttämällä hyväkseni tätä alkutyötä, jossa taulukoin opiskelijoiden opinnäytteitä. Koin, että opetuskokeilututkielman tarkempi tutkiminen myös edellytti vuosikymmenen opinnäytteiden läpikäymistä. Syventymällä ainoastaan opetuskokeilututkielmiin ilman kaikkien opinnäytteiden taulukointia jäisi hahmottumatta se varsinainen pohja, osaston opinnäytetyötodellisuus, johon opetuskokeilututkielmakin elimellisesti liittyy.

Tutkielmia, joiden abstraktissa tekijä itse käyttää sanaa ”kokeilu” tai ”kokeellinen”, löysin 54 kappaletta, joihin syvennyin tarkemmin. Tämä poikkeaa pelkästä abstraktien sisällön läpikäymisestä ainoastaan tutkielmatekstiin tukeutuvien tarkennuksien, kuten tein taulukoidessani kaikkia vuosikymmenen opinnäytteitä. Tutkielmatekstiaineisto valikoitui siis abstraktien pohjalta ja näin ollen on mahdollista, että en ole tavoittanut kaikkia opetuskokeilututkielmiä. Seuraavaksi kerron tätä seuranneesta tutkimusmenetelmällisestä kulustani tarkemmin.

OPETUSKOKEILUTUTKIELMA-AINEISTON KÄSITTELY

Tutkimusprosessi ei koskaan ole suoraviivainen. Halusin saada jollakin tavalla kiinni kiinnostuksen kohteenani olevasta opetuskokeilututkielmasta. Tutkielman aiheen työstäminen alkoi vuonna 2011-2012 seminaarista. Testasin opetus-kokeilututkielmiin monenlaisia tekstianalyttisiä menetelmiä laajoin tutkimustehtävin ja keskiöön tuntuivat aina jäävän aineistolähtöisten sisällönanalyyysien ja toisaalta analyttisten diskurssianalyyysien lähestymistavat¹. Ohjaajani ehdotuksesta tutustuin myös systemaattiseen analyysiin, mutta se ei ratkaissut tutkimuksessani edellä mainittujen menetelmien kanssa kokemiani erityisongelmia. Asenteeni opetuskokeilun tavoittamiseen tästä aineistosta on vaihdellut sisällönanalyttisestä teemoittelusta diskursiivisempaan tiettyjen aineistokatkelmien tarkasteluun ja siitä kaikkien töiden kartoittamistyyliin eri tutkielman osien pintapuoliseen yleistämiseen.

¹ Aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissa sekä analyttisessä diskurssianalyyysissa päättelyprosessissa pysytellään tekstin itsensä tarjoamissa lähtökohdissa eikä tukeuduta teoreettisiin kehikoihin tai vahvoin ennako-olettamiin tekstin sisällöstä. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan tai teoriasidonnaisen sisällönanalyyysin lähestymistapojen eroista kts. em. Tuomi Jouni, Sarajärvi Anneli 2009, 95-100. Analyttisen ja kriittisen diskurssianalyyysin eroista kts. Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suonen 2006, 86. Kts. kriittisestä myös Fairclough & Wodak 2010.

Alun perin olin kiinnostunut opetuskokeilututkielmista nimenomaan selvittääkseni opetuskokeilun ja sen tutkimisen omaa luonnetta ja merkitystä suhteessa muunlaiseen opetustyöhön ja sen tutkimisen toteuttamiseen. Kaarina Määttä (1998) sijoittaa teoksessaan "Kuvaamataidon opetus tutkimuksen kohteena Mitä kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman opiskelijat ovat tutkineet" kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman opiskelijoiden opinnäytteinä tekemät tutkielmat (33 kpl)¹ kolmeen ryhmään: kuvaamataidon opetus, kuvataideprosessi ja teoreettinen ja metodinen kehittäminen. Määttän teoksesta tekeekin tärkeän hänen hyödyntämänsä omaani vastaava aineisto ja kokeiluja koskeva alaluku. Määttä sijoitti kaksi kolmasosaa läpi käymistään tutkielmista kuvaamataidon opetus ryhmään. Kuvaamataidon opetus -ryhmässä on Opetuskesperimentit ja kokeilut -alaryhmä ja siihen Määttä sijoittaa 5 työtä, joista 3 sisältää toimintatutkimusta jonakin orientaationa. Määttä siis käsittelee opetuskokeiluja ja -eksperimenttejä vain yhdessä alaluvussa, eli teos ei suoraan kerro opetuskokeilututkielmista, vaan opettaja-opiskelijoiden opinnäytteistä yleensä. Määttän tutkimus osoittautui oman aiheeni kannalta siltä osin pettymykseksi, ettei hän avaa lukijalle mitä hän käytti johtavana kriteerinä jakaessaan opetusta tutkivat opinnäytteet viiteen luokkaan. Erityisesti kokeellisen luokan perustamisen johtava periaate olisi ollut kiinnostavaa tietää.

Jos olisin halunnut saada opetuskokeilusta tarkemman otteen, esimerkiksi yksittäisten tekijöiden tuottamien merkitysten tasolle olisin päässyt ainoastaan haastatteleamalla tekijöitä, soittamalla oppilaitoksiin, jossa he työskentelivät, matkustamalla eri paikkakunnille lukemaan oppilaitoksissa mahdollisesti säilytettäviä hanke- tai projektiraportteja jne. Konteksti vaikuttaa merkitysten muodostumiseen ja kun kontekstia ei ole käytössä, tulee tekstiä tulkittua yhteisesti jaetusta, melko laveasta merkitysvarannosta käsin. Rajatummalla alueella tekijöiden tuottamat merkitykset ja tätä kautta tekstit opetuskokeilusta olisivat erottautuneet kenties omaperäisempinä. Tähän taustatyöhön ei kuitenkaan tämän työn puitteissa ollut aikaa. Tietoa esimerkiksi hankkeista ja raporteista oli hyvin niukasti käytössä, sillä mikään ei säily edes internetissä ikuisesti. Tästä syystä esimerkiksi opetuskokeilulle asetettujen merkitysten tutkiminen rajautui pois liian suuritöisenä. Näin ollen päädyin pitäytymään opetuskokeilututkielmissa rajatakseni pedagogisista opinnäytteistä pienemmän osan tarkasteluun.

Kaiken kaikkiaan kävin läpi monta työvaihetta ennen kuin pääsin valitsemani lähestymistavan kautta kertomaan opetuskokeilututkielmista opettajan oman työnsä tutkijana viitekehityksessä, kaikessa rikkaudessaan kadottamatta kuvataidekasvatuksen alan tai opetuskokeilun erityistapauksellisia piirteitä. En ole kuitenkaan pysynyt yhtä syvästi käymään läpi vuosikymmenen pedagogisia opinnäytteitä kuin opetuskokeilututkielmia ja tämä vaikeuttaa esimerkiksi opetuskokeilun sisällön arvioimista suhteessa vuosikymmenen muihin pedagogisiin opinnäytteisiin. Tämä taas vaikeuttaa koko aineiston perspektiivissä opetuskokeilututkielman sisällön mahdollisen erityislaatuisuuden arvioimista.

Lisäksi ajatuksenani oli ollut avata joitakin opetuskokeilututkielmia myös yksittäisen tutkielmatekstin tasolla, kertoen tarkemmin opiskelijan oman kuvataideopetustyön tutkimisen piirteistä. Tämä rajautui harmittavasti ajankäytöllisistä syistä pois.

¹Teoksessa Lapin yliopiston kasvatustieteiden professori Kaarina Määttä käy läpi hänen ja vuonna 2003 edesmenneen professori Pirkko Seitamaa-Oravala yhteisohjauksessa syntyneitä 33 ensimmäistä Lapin yliopiston kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman tutkielmaopintoihin tehtyä opinnäytetyötutkielmaa vuosilta 1993-1997.

Lopulta päädyin kertomaan kaikista aineistoni opetuskokeilututkielmista (54) ainoastaan opiskelijoiden valitsemat tutkimusmenetelmälliset lähestymistavat sekä sen, mitä opiskelijat niiden avulla yrittivät saada selville, eli tutkimukselliset tehtävät. Tämä rajaus tapahtui pääosin ajankäytöllisistä syistä. Kokoan kuitenkin myös hieman minkälaisissa ympäristöissä ja minkälaisin sisällöin opiskelijat omaa kuvataideopetustaan tutkivat.

Koko opetuskokeilututkielma-aineiston käsittelyyn liittyi kaksi isompaa menetelmällistä valintaa. Käsittelen kaikkia opetuskokeilututkimuksia ainoastaan tutkimuksellisten asenteiden ja tehtävien näkökulmasta. Olen päätenyt puhumaan tutkimusasenteesta, koska asenne ilmaisuna kuvaa tekijän valitsemaa yleisluontoista linjaa tarkastella, reflektoida ja arvioida opetustaan. Tutustuessani aineistoon huomasin, että oman opetustyön tutkiminen kokonaisuutena on tekijälle kuitenkin ensisijaisinta ja tutkimusmenetelmällinen orientoituminen valitaan lähinnä tätä kokonaistarkastelua suuntaavaksi näkökulmaksi. Siksi ilmaisuna *asenne* eikä esimerkiksi *tutkimusmenetelmä*. Päätin esitellä tutkielmista nimenomaan tutkimukselliset tehtävät, en esimerkiksi kaikkia erilaisia teoreettisia viitekehyksiä, päämääriä ja tavoitteita, joita tekijä esimerkiksi opetuskokeilussaan antamalle kuvataideopetukselleen asettaa.

Koko opetuskokeilututkielma-aineiston käsittelyyn liittyvä toinen menetelmällinen valinta koski edellä mainitsemieni tutkimusasenteiden ja tehtävien esittelytapaa. Opetuskokeilututkielmat ovat pitkälti sisällöllisesti yhteismitattomia sisältämiensä keskenään erilaisten tutkimuksellisten tehtävien suhteen. Tutkielmilla on toki yhteisiä piirteitä näiden tehtävien sanallistamisen tavassa, esimerkiksi erilaiset *miten* kysymykset yhdistettynä tarkasteltaviksi valittujen kokonaisuuksien *mahdollisuuksien* pohdintaan oppimisen ympäristöissä ja niin edelleen. Johdonmukaisin tapa esitellä aineistoa oli käyttää tätä edellä mainitsemaani asennetta tutkielmia ryhmittelevänä kriteerinä ja esitellä tutkielmat tekijöiden valitsema tutkimusasenne edellä (eli otsikoissa, jotka on nimetty tutkimuksellisen asenteen mukaan).

Nojauduin tarkastelussani pitkälti sisällönanalyysiin, joka on pääpiirteissään aineiston teemoittelua, ryhmittelyä ja tiivistämistä jostakin näkökulmasta (Tuomi J., Sarajärvi A. 2009, 91-93). Päädyin käyttämään Viljo Kohosen (1993) toimintatutkimuksellista jäsenystä opettajasta oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä sekä työyhteisönsä uudistajana (kts. luku Opetustyön toiminnallinen tutkiminen) tällaisena näkökulmana. Hänen näkemyksessään kansalaisvastuu, jatkuva oppiminen ja suvaitsevaisuus vaativat opettajalta "...tutkimuksellista, omaa työtä avoimesti pohtivaa asennoitumista ja työn kehittämisen valmiuksia, joista toimintatutkimuksessa on olennaisesti kyse." (Kohonen 1993, 66). Kerron lisää Kohosen ajatuksista tutkielmani luvussa Pedagoginen opinnäyte ja opetuskokeilu. Kohosen jäsenyyksen avulla jaottelin toimintatutkimukselliset tutkielmat, joita edusti puolet opetuskokeilututkielmista. Toisen puolikkaan tutkielmista jaoin tapauksellisiin ja monia erilaisia asenteita sisältäviin tutkielmiin.

Käytin kaiken aikaa myös määrällistämistä apuna kokonaiskuvan hahmottamiseksi ja tein erilaisia taulukoita ja listoja, joihin siirsin tutkielmien sisältöjä eri perusteilla. En siis tässä vaiheessa tehnyt määrällistä tutkimusta, vaan ainoastaan määrällistin eri kriteerein tutkielmien sisällöstä erottelemiani laatuja.

Olen siivonnut tutkielmista poimituista sitaateista kielivirheet pois ja ilmoittanut erikseen, jos teksti on poimittu abstraktista lähdemerkinnässä lyhenteellä *abst.* Jos olen selvittänyt tekijän sitaattia lisäämällä sen sisälle sulkuihin asiaa, olen ilmoittanut sen lähdemerkinnässä merkinnällä *sulut omaa*. Ruotsinkieliset tutkielmat suomensin, joten kaikki sitaatit ovat suomeksi. Liitteessä

kolme (Liite 3) olen ilmoittanut opetuskokeilututkielmien tekijät tutkielman nimineen aakkosjärjestyksessä.

Seuraavaksi esittelen työni tuloksia, eli vuosikymmenen opinnäytteet, jonka jälkeen keskityn avaamaan opetuskokeilututkielmia.

TARKASTELUAJANKOHDAN OPINNÄYTTEET

Taulukosta 1 selviää pedagogisten, taiteellisten ja teoreettisten opinnäytteiden määrät koko vuosikymmenellä ja yksittäisinä vuosina. Opinnäytteiden vuosikohtaiset määrät vaihtelevat suuresti. Ennätys osastolta ilmestyneiden lopputöiden määrässä tehdään vuonna 2004 (72) ja vuosi 2007 ei tule kaukana perässä (63). Marjo Räsänen (2007) kertoo viime vuosisadan viimeisen neljänneksen osalta taidekasvatuksen osaston opinnäytteiden määrän olevan vuosittain luokkaa 30 (Räsänen 2007, 11). Tarkasteluajankohdan puolivälin jälkeen opinnäytteiden määrä ylittää 30 joka vuosi. Tällä voi nähdä yhtymäkohdan Virt@-koulutusväylältä valmistuvien määrän kanssa, johon palaan hetken kuluttua.

Taulukko 1. Taidekasvatuksen osaston/Taiteen laitoksen maisterin opinnäytteet vuosina 2000-2010.

Vuosi	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Yht.
Pedagogiset	11	14	13	11	36	10	9	29	15	21	23	192
Taiteelliset	22	13	19	12	36	22	24	33	18	26	23	248
Teoreettiset		1		1			1	1	2	3	2	11
Yhteensä	33	28	32	24	72	32	34	63	35	50	48	451

Taiteellinen opinnäyte on vuosikymmenen suosituin, ainoastaan hetkellisesti vuonna 2001 on pedagoginen taiteellista suositumpi. Vuodet 2001, 2003, 2004, 2008 ja 2010 ovat pedagogisen ja taiteellisen osalta tasavahvoja tai miltei tasavahvoja. Ainoa havaittava muutos tarkastelujaksolla tapahtuu teoreettisessa opinnäytteessä, joka vuoden 2006 jälkeen tuntuu vakiinnuttavan paikkansa opinnäytteiden joukossa.

Vuosien 2007-2009 sekä vuosien 2009-2011 tutkintovaatimuksissa pääosan Virt@-koulutettavista kerrotaan valmistuvan keväällä 2010¹. Piikit Virt@-kouluttautuneiden määrässä sijoittuvat vuosiin 2004 (36), 2007 (26) ja 2010 (23). Piikit ovat yhdenmukaisia kulloisenkin koulutuksen päättymisvuoden kanssa (Virt@I 2001-2004, Virt@II 2004-2007, Virt@III 2007-2010). Virt@-

¹Virt@ -koulutus alkoi vuonna 2001 päättyi vuoteen 2010. Koko vuosikymmenen aikana koulutukseen otettiin 155 opiskelijaa. Virt@ -koulutuksesta enemmän Martti Raevaaran (2006) kirjoituksessa *Virtaa verkosta -kuvataiteen opettajankoulutus verkko-opiskeluna* teoksessa Kuvien keskellä 2006.

kouluttautuneiden keskuudessa pedagoginen opinnäyte on ollut hieman suositumpi kuin taiteellinen (Taulukko 2).

Virt@-koulutusväylä on auki ainoastaan tämän vuosikymmenen ja voidaankin kysyä, mitä Virt@-koulutusväylä on saattanut tuoda tullessaan eri opinnäytteiden määrien painotuksiin? Virt@-kouluttautuneiden panoksella voidaan nähdä olleen erityinen vaikutus valmistumisen huippuvuosina 2004 ja 2007 lähinnä pedagogisen opinnäytteen suosioon. Se, että Virt@-kouluttautuneet ovat suosineet pedagogista näinä vuosina, on tuonut pedagogisen ja taiteellisten määrät miltei tasoihin tai ainakin lähemmäs toisiaan näinä kahtena vuonna. Toisaalta taiteellinen opinnäyte ei olisi ollut vuonna 2009 niin suosittu ilman, että se olisi ollut suosittu myös Virt@-kouluttautuneiden parissa. Vuonna 2010 valmistuneiden määrä olisi jäänyt vuosikymmenen alkuvuosien määriin ilman piikkiä väylältä valmistuneissa. Samalla on sanottava, että yleisesti ottaen Virt@-kouluttautuneita valmistuu harvakseltaan, eivätkä väylältä valmistuneet muodosta suurta vaikutusta vuosittaisiin määriin kuin näinä mainittuina vuosina.

Taulukko 2. Taidekasvatuksen osaston/Taiteen laitoksen maisterin opinnäytteistä pelkästään Virt@-kouluttautuneet vuosina 2000-2010.

Vuosi	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Yht.
Pedagogiset				1	23	2		16	4	4	12	62
Taiteelliset				2	13		2	10	2	6	10	45
Teoreettiset											1	1
Yhteensä				3	36	2	2	26	6	10	23	108

Marjo Koukonen (2012) on opinnäytteessään tutkinut opinnäytteistä annettuja arvostelulausuntoja (parhaimman ja huonoimman arvosanan saaneista opinnäytteistä annetut lausunnot vuosilta 2006-2010, 57 lausuntoa). Koukosella on tutkielmansa liitteessä 3 (s.134) määrällistettyä tietoa vuosien 2006-2010 opinnäytteiden (joista lausunnot on annettu) sisällöstä suhteutettuna ehdotettuihin arvosanoihin. Tämän määrällistetyn tiedon osalta voin vahvistaa Koukonen pienemmässä opinnäytetyö-määrässä havaitsemaa: taiteellinen opinnäyte on suosittu myös koko vuosikymmenen mittakaavassa. Jatkan keskustelua Koukonen kanssa seuraavassa luvussa Opinnäytteen kolmeen jakamisen kriteerit suhteessa arviointiin.

OPINNÄYTTEEN KOLMEEN JAKAMISEN KRITERIT SUHTEESSA ARVIOINNIN REUNA-EHTOIHIN

Koukonen kertoo liitteessä (Koukonen 2012, 134) opinnäytteiden kolmeen jakamisen kriteereistään. *Taiteellisen* opinnäytteen pääpaino on taiteellisessa prosessissa, *pedagogisen* opinnäytteen pääpaino on pedagogisessa projektissa ja *teoreettisen* aiheen "keskiössä on käsitteiden ja teorioiden soveltaminen" (Koukonen 2012, 134). Koukonen tutkielmasta ei selviä asiasta tämän enempää, koska hänen tutkimuksensa painopiste on toisaalla. Olisi kiinnostavaa selvittää arvostelulausuntojen kielestä, mihin teoreettisessa opinnäytteessä näin ymmärrettynä käsitteitä ja teorioita katsotaan sovellettavan (käytäntöönkö?). Joka tapauksessa tällä tavalla otettuna teoreettisesta opinnäytteestä tulee huomattavasti suositumpi kuin minkälaisena se oman kartoitukseni pohjalta näyttäytyy.

Oma tapani ottaa teoreettinen opinnäyte on perustellumpi ja selkeämpi kuin Marjon lausuntojen kautta muodostamassa kategoria-jaottelussa tehty. Tämä johtuu siitä, että kun teoreettinen opinnäyte otetaan jonakin, joka voi sisältää myös empiirisen osan, muodostuu työn painotuksen päättelemisestä tältä osin luonteeltaan varsin subjektiivinen prosessi. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna, mielestäni yksi ja sama opinnäyte ei voi yhtä aikaa olla sekä teoreettinen että empiirinen, siten kuin ne tässä ymmärrän. Tässä tutkimuksessa käytettyä samaa kriteeriä teoreettiselle työlle voi soveltaa kuka tahansa kaikkiin opinnäytteisiin samalla tavalla päätyen samaan lopputulokseen. Perustelen tätä myös arvioinnin, josta keskustelun Koukonen on ansiokkaasti aloittanut, näkökulmasta.

Marjon eräs arviointiin liittyvä huomio koski juuri sitä, että opinnäytteen tutkimukselliseksi piirteiksi asetetuista reunaehdoista tulisi vallita jonkinlainen yksimielisyys, jotta arviointi (prosessina) olisi johdonmukainen, oikeudenmukainen ja läpinäkyvä. Katson sen painotuksen, johon työn nähdään sitoutuvan ja jota sen nähdään käsittelevän, muodostuvan yhdeksi työn tutkimuksellisista piirteistä. Liitän tämän keskusteluun esim. siitä, mikä on yhteisesti sovittu tapa merkitä lähteet opinnäyte-tutkielmassa. Se, mitä kriteeriä käytetään opinnäytteiden painottamisessa tai mitä teemoja työn nähdään käsittelevän, vaikuttaa suoraan näin saadun lopputuloksen arviointiin. Esimerkiksi siihen, mikä osa-alue arvioinnissa painottuu, kun opinnäytteen nähdään sisällöllisesti sitoutuvan jonkin teeman laajempaan keskusteluun. Seuraavassa luvussa esitän taulukoita opinnäytteen tekijöiden sukupuolittaisesta jakaantumisesta.

MIES- JA NAISPUOLISTEN OPISKELIJOIDEN TEKEMÄT OPINNÄYTTEET

Koko vuosikymmenen taulukossa on myös parityöt mukana. Katsoaksemme opinnäytteitä niitä tehneiden opiskelijoiden sukupuolen näkökulmasta on parityöt jätettävä pois ja käsiteltävä ne omassa taulukossaan (Taulukko 3). Kun parityöt jätetään pois (Taulukko 4 ja Taulukko 5), on töitä yhteensä 438¹. Tästä määrästä tekijöitä naisten osuus (357) on 81,5 % ja miesten (81) 18,5 %. Jos katsotaan, miten eri opinnäytteet jakautuvat sukupuolen mukaan, nainen tekee pedagogisista opinnäytteistä 82,1 % ja taiteellisista 81,5 %. Teoreettisista opinnäytteistäkin 72,7 % on naisten tekemiä, tosin luvut ovat pienet. Teoreettisessa lukujen pienuudesta johtuen naisten tähän aiheeseen tekemät opinnäytteet vaikuttavat merkittävästi vuodesta 2006 lähtien teoreettisen opinnäytteen vakiintumiseen ja miesten osallistumisella vuodesta 2009 lähtien voidaan spekuloida. Suuria johtopäätöksiä ei pienistä luvuista kuitenkaan voi tehdä.

Naiset tekevät suurimman osan kaikista opinnäytteistä ja miehet ovat alakynnessä kaikissa aiheissa ja epätasapainoista tilannetta selittää vertaaminen osastolla maisterin tutkintoa eri koulutusväylillä vuosikymmenen aikana opiskelleiden sukupuolijakaumaan (Taulukko 6 ja

¹On tärkeää huomata, että sukupuolittain määrät ilmaiseva taulukko ei ole vertailukelpoinen kaikki vuosikymmenen opinnäytteet sisältävän taulukon kanssa. Yhteistöissä useimmiten molemmat tekijät ovat kuitenkin samaa sukupuolta.

Taulukko 7). Erityisesti vuosina 2000-2003 on naisia tasaisesti aina vähintään 74 prosenttia opiskelijoista ja toinen tällainen vaihe sijoittuu vuosiin 2008-2010¹.

Taulukko 3. Taidekasvatuksen osaston/Taiteen laitoksen maisterin opinnäytteiden parityöt vuosina 2000-2010.

Vuosi	Tekijät / Aihe
2000	Mäntynen Anne & Kuorelahti-Juntunen Pulmu (ped.) Ajanki Riikka & Paajanen Nina (tait.)
2001	Mäkinen Outi&Määttä Päivi (ped.)
2002	Aatola Tuomas&Ruuttunen Jaakko (tait.)
2003	Annika Meder&Nieminen Maija (ped.)
2004	Suomalainen Mari&Malinen Sanna (ped.) Sairberg Silja & Matikainen Riitta (tait.) Rantakare Mari & Vastaranta Katja. (ped.)
2005	Toriseva Janne & Jeskanen Mikko (tait.)
2007	Muhonen Tuula&Mäki-Tuuri Paula (ped.)
2009	Koskela Susanna&Notkola Riikka (ped.) Sopula Noora&Joni Leimu (ped.)
2010	Isorättyä Teija&Pekka (tait.)

Yhteensä 13 kpl.

Taulukko 4. Taidekasvatuksen osaston/Taiteen laitoksen pelkästään naisten tekemiä maisterin opinnäytteet vuosina 2000-2010. Parityöt poistettu, kts. Taulukko 3.

Vuosi	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Yht.
Pedagogiset	10	10	10	8	29	9	6	22	13	17	17	151
Taiteelliset	17	12	14	10	30	16	19	28	12	22	18	198
Teoreettiset		1					1	1	2	2	1	8
Yhteensä	27	23	24	18	59	25	26	51	27	41	36	357

¹Ja se jatkuu vielä vuonna 2012 (vuonna 2011 yhteensä 203, joista naisia 157 ja miehiä 46 / 77,3% ja 22,7% sekä vuonna 2012 yhteensä 337, joista naisia 258 ja miehiä 79/ 76,6% ja 23,4%). Vuosilta 2013-2014 ei ollut tilastoja vielä saatavilla alkuvuodesta 2014.

Taulukko 5. Taidekasvatuksen osaston/Taiteen laitoksen pelkästään miesten tekemiä maisterin opinnäytteet vuosina 2000-2010. Parityöt poistettu, kts. Taulukko 3.

Vuosi	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Yht.
Pedagogiset		3	3	2	5	1	3	6	2	2	6	33
Taiteelliset	4	1	4	2	5	5	5	5	6	4	4	45
Teoreettiset				1						1	1	3
Yhteensä	4	4	7	5	10	6	8	11	8	7	11	81

Taulukko 6. Osaston opiskelijat vuosina 2000-2010.

Vuosi	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Yht.
Naiset	214	260	261	251	263	243	235	210	179	120	156	2392
Miehet	70	86	91	82	95	90	79	79	63	31	48	814
Yhteensä	284	346	352	333	358	333	314	289	242	151	204	3206

TaM 'Läsnä ja poissaolevat' Perus, muunto, täydennys, virt@, ePed.Des. ja vuonna 2010 ns. uudet koulutusohjelmat.

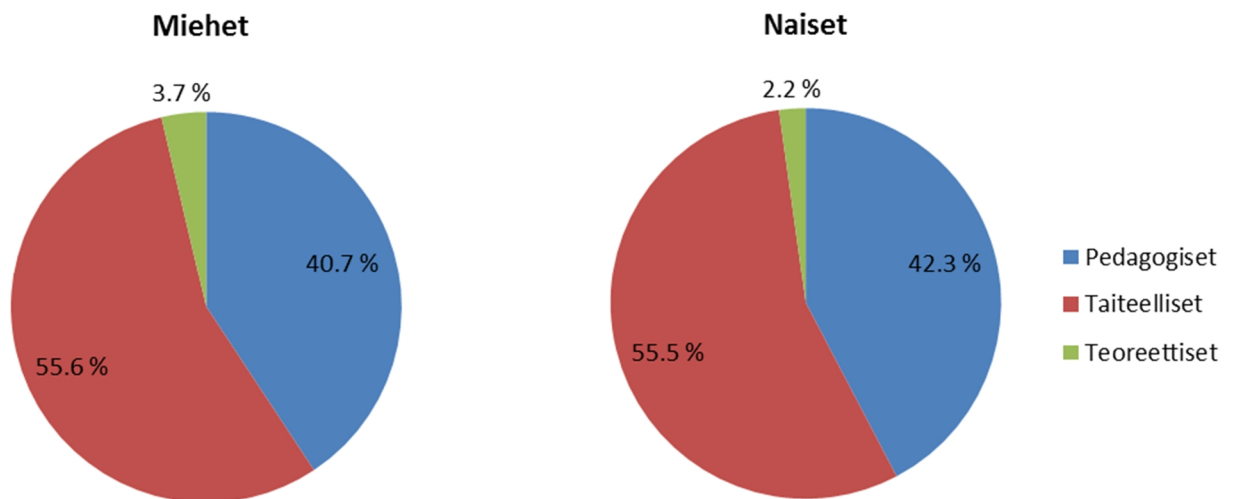
Taulukko 7. Osaston opiskelijoiden sukupuolijakauma vuosina 2000-2010 (yksikkö: prosentti).

Vuosi	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Yht. ^a
Naiset	75,4	75,1	74,1	75,4	73,5	73,0	74,8	72,7	74,0	79,5	76,5	74,6
Miehet	24,6	24,9	25,8	24,6	26,5	27,0	25,2	27,3	26,0	20,5	23,5	25,4

^aKoko tarkastelujakson jakauma.

OPINNÄYTTEET MIESTEN JA NAISTEN KESKEN

Prosentit osoittavat eri opinnäytteiden suhteellisen suosion sukupuolen sisällä selkeimmin (Kuva 1). Tässä kohdassa voidaan spekuloida, että siinä missä taiteelliseen opinnäytteeseen tarttuminen on suhteessa yhtä suosittua niin naisten kuin miestenkin keskuudessa on sukupuolten välinen ero suurimmillaan teoreettisen kohdalla. Miehet tarttuvat siihen suhteessa enemmän kuin naiset. Mies- ja naispuolisten tekijöiden prosenttiluvut ovat kuitenkin hyvin samankaltaiset (lisäksi teoreettisen osalta töiden lukumäärät hyvin pienet). Näin ollen suuria eroja sukupuolten välille ei pääse syntymään ja eri opinnäytteiden samankaltainen suosio suhteessa naisten ja miesten ryhmien sisällä onkin hämmästyttävää. Odotin jossakin eri opinnäytteistä jommankumman sukupuolista erottautuvan selkeämmin toisestaan. Esimerkiksi naisten valitsevan suhteessa enemmän teoreettisen tai taiteellisen opinnäytteen. Seuraavaksi kerron hieman lisää eri opinnäytteiden sisällä tehtävästä opinnäytetutkimuksesta.



Kuva 1. Taidekasvatuksen osaston/Taiteen laitoksen opinnäytteiden suosio sukupuolen sisällä vuosina 2000-2010. Luvut muutettuna prosenteiksi.

TARKASTELTUIJEN OPINNÄYTTEIDEN TEEMAT

Pedagogisen opinnäytteen sisälle mahtuu laaja teemojen kirjo ja tässä erittelen koko vuosikymmenenä tai yksittäisinä vuosina suosituimpia teemoja. Pedagogisena opinnäytteenä tehdään haastatteluja ja kyselyjä, annetaan käytännön opetusta ja tehdään tutkimusta taiteellisen työskentelyn painotuksella eri näkökulmista. Niiden opinnäytteiden, joissa tutkimuksen yhtenä osana on annettu käytännön kuvataideopetusta, määrä vaihtelee vuosittain. Esimerkiksi vuosikymmenen alkupuolella (2000-2002) puntit ovat suunnilleen tasan, jolloin kuvataideopetusta eri teemoista eri kohderyhmille annetaan erityisesti hankkeiden parissa, mutta yhtälailla tehdään opinnäytteitä, joissa ei käytännön kuvataideopetus-painotusta lainkaan ole.

Pedagogisen opinnäytteen suosituimpia teemoja koko vuosikymmenen mittaan ovat ympäristökasvatus ja museopedagogiikka. Vuosikymmenen alkupuolella mukaan tulevat myös media- ja muotoilukasvatus sekä kulttuuristen vähemmistöjen ja monikulttuurisuuden teemat. Opetus- ja oppimateriaaleja (myös virtuaalisia) tehdään opinnäytteinä jonkin verran vuosikymmenen mittaan.

Vuodesta 2007 ePedagogyDesign-koulutusväylä tuo vuosikymmenen loppupuolen teemoihin uuden median painotuksen (esimerkiksi podcast, Second Life, virtuaalinen luokkahuone ja niin edelleen). Tässä mainittujen lisäksi teemoina ovat muun muassa lukiodiplomiin liittyvät aihepiirit, peli muun muassa estetiikan ja väriopetuksen näkökulmista, opetussuunnitelma eri näkökulmista, aineintegraatio sekä yhteisöllisyys. Erityisryhmiin (esimerkiksi erityislapset), kuvataideopetuksen tai sen tutkimuksen historiaan sekä arviointiin liittyvät aihepiirit ovat vähemmistössä.

Näissä opinnäytteissä käytetään erilaisia laadullisia lähestymistapoja. Yleensä kuvaillaan, pohditaan, selvitetään, analysoidaan sekä pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta. Toiminta- ja tapaustutkimusta käytetään jonkin verran. Jonkin verran käytetään myös narratiivisia lähestymistapoja sekä muistelua ja mainittavasti esiintyvät fenomenologiset ja hermeneuttiset lähestymistavat. Harvinaisempaa on hyödyntää kvantitatiivisia, diskursiivisia tai taiteellisia lähestymistapoja. Yksittäisinä mainitaan esimerkiksi etnografia, pragmatistinen lähestymistapa ja fenomenografia.

Taiteelliset opinnäytteet ovat yleensä kaksiosaisia sisältäen käytännöllisenä osuutena usein taidenäyttelyn (tekniikkoina esimerkiksi maalaus, valokuvaus, elokuvaus, mainittavasti myös esimerkiksi taiteilija- ja kuvakirjat, ääni ja valo) ja tätä esittelevän taiteellisen prosessin kirjallisen osan. Toisinaan käytännön osuuteen liitetään haastattelua tai kyselyä (kohderyhmänä esimerkiksi alan ihmiset, työtoverit, näyttelyvierailijat). Harvoissa tapauksissa taiteellisen työn käytännön osa sisältää työpaja- tai taidekasvatustoimintaa tai työssä tarkastellaan kuvataidekasvatuksen kurssia.

Kirjallisia osia tehdään mitä moninaisimpia asioita mitä moninaisimmista näkökulmista pohtien. Monilukuisin näkökulma on kuitenkin itseymmärryksen lisääminen ja oman identiteetin kartoitus (tai monien eri identiteettien: taiteilija, kuvataideopettaja, äiti jne.) tai paljastaminen jollakin aihepiirin painotuksella. Tällaisia koko vuosikymmenen mittaan toistuvia aihepiirejä ovat luonto ja ympäristö sekä tila, aika ja kehollisuus. Myös suhdetta lähiomaiseen, aisti-, havainto- ja tunnekokemuksia, väriä (erityisesti punainen), fantasiaa sekä monikulttuurisuuteen ja matkailuun liittyviä aihepiirejä käsitellään. Harvinaisempia ovat taidehistorian aihepiirit.

Vuosikymmenen puolivälissä ja sen jälkeen taiteellinen opinnäyte muuttaa joltakin osin muotoaan. Taiteellisen teeman työstämisessä saatetaan alkaa omaksua jonkinlainen tutkimuksellisempi näkökulma, sillä siihen aletaan liittää laadullisen metodologian lähestymistapoja (mainitaan enimmäkseen hermeneutiikka, fenomenologia, narratiivisuus, semiotiikka) ja tämän lisäksi *taiteellinen tutkimus* lähestymistapana ilmestyy uutena ilmiönä taiteellisten loppu töiden keskelle ja löytää tiensä myös Jaana Lönnroosin (2007) opinnäytetyön aiheeksi (*Mitä taiteellinen tutkimus on?*). Vuonna 2010 taiteellisissa opinnäytteissä aletaan myös käyttää käsitteitä *taideperustainen tutkiminen*.

Teoreettinen opinnäyte on huomattavassa vähemmistössä, mutta kuten todettua vakiinnuttaa paikkansa vuosi-kymmenen loppua kohden. Teoreettisia opinnäytteitä tehdään kartoitukseni mukaan vähän, mutta toisaalta voidaan ajatella käyttämäni seulan olleen tiukka. Metodologisesti katsoen teoreettinen opinnäyte sisältää tekijän kokemusmaailman yhtenä sisällöllisenä ulottuvuutena (tekijä itse omine kokemuksineen sekä kirjoituksineen ja kuvineen). Vaikka tällaisen lähestymistavan ei välttämättä olettaisi kuuluvan luonteeltaan täysin teoreettiseen työhön, voidaan sen katsoa linkittyvän tekijöiden lähestymistavakseen valitsemaan laadullisen metodologian.

Teoreettiset opinnäytteet ovat pääasiallisesti erilaisten tekstien (ymmärrettynä laajasti; kuvat, kirjoitukset) tutkimusta; analysointia, erittelyä tai selvitystä sekä kartoitusta sisällön tai merkitysten tasolla. Teksteinä käytetään muun muassa lapsena piirrettyjä kuvia, kansalaisopiston opinto-ohjelmia sekä Helsingin Sanomien henkilökuvia. Menetelmälliset kulut varioivat ja lähestymistapoina mainitaan esimerkiksi diskurssianalyysi, maisemavalokuvauksen kritiikki-metodi 1970-luvulta sekä Pierre Bourdieu'n kenttäteoria.

PEDAGOGINEN OPINNÄYTE JA OPETUSKOKEILU

Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan kuvataideopettajaksi opiskelevaa tutkimassa omaa työtään pedagogisena opinnäytteenä tekemässään opetuskokeilussa. Koska se, miten opiskelijat tutkimusmenetelmällisesti asennoituvat oman työnsä tutkimiseen, vaihtelee käsittelen opiskelijoiden tutkimusmenetelmälliset asenteet kolmessa luvussa, joista ensimmäinen kertoo toiminnallisesta, toinen tapauksellisesta tutkimisesta. Kolmas sisältää erilaisia tutkimusmenetelmällisiä asenteita. Aloitan ryhmästä, joka on kaikkien opetuskokeilututkielmien mittakaavassa määrällisesti suurin.

OPETUSTYÖN TOIMINNALLINEN TUTKIMINEN

Suurimmalla osalla opiskelijoista on kuvataideopetustyönsä tutkimiseen toimintatutkimuksellinen¹ asenne. Tällöin opiskelijat kuvaavat tutkimuksellaan olleen painotuksia tai osia toimintatutkimuksellisesta orientaatiosta. Toiminnan tutkiminen ymmärretään kvalitatiiviseksi, laadulliseksi oman käytännön opetustyön (osallistuvaksi) havainnoinniksi, kuvailuksi ja pohdinnaksi. Olen jakanut tutkielmat kahteen sen mukaan, tapahtuiko oman työn tutkiminen enemmän toimintatutkimuksen tulkinnallisemmassa vai kriittisemmässä viite-kehyksessä². Suurin osa tutkielmista sijoittuu kriittiseen viitekehykseen, joka voidaan jakaa vielä toimintatutkimukseen tutkivana opetuksena, toimintatutkimukseen pedagogisena kehittämissankkeena tai toimintatutkimukseen kollegiaalisena yhteistyönä. (Kohonen 1993, 67, 73-79) Tapauksellisesta asenteesta poiketen toiminnallisemmassa asennoitumisessa tutkimusprosessi eli enemmän toiminnan mukana ja opetuskokeiluprosessin taustalla oli usein selkeän kehittävä ja muutokseen pyrkivä ote.

¹ Alunperin Kurt Lewinin 1900-luvun alussa kehittänyt toimintatutkimus voidaan tässä ajassa ymmärtää monien muiden tutkimusmenetelmällisten kehikoiden tapaan hyvin laajana käsitteenä, jonka alle mahtuu hyvin monenlaista tutkimusta. Toimintatutkimuksella on yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen tausta, emansipatorinen tiedonintressi ja sisäinen pyrkimys (käytäntöjen) muutokseen. Tutkija ei ole ulkopuolinen tarkkailija, vaan on mukana toiminnassa tutkittaviensa kanssa tavoittelemassa yhteisiä päämääriä. ”Se on asenne tai mielentila, joka perustuu toiminnan kehittämiseen tutkimuksen avulla ja tiedon hankkimiseen toiminnan kehittämisen avulla.” (Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen 2008, 200).

² Viljo Kohonen (1993) on käyttänyt tässä toimintatutkimuksen kasvatustieteen metodologisessa luonnehdinnassaan Wilfred Carrin ja Stephen Kemminin (1986) paradigmajakoa positivistiseen, tulkinnalliseen ja kriittiseen viitekehykseen.

TOIMINTATUTKIMUKSEN TULKINNALLINEN VIITEKEHYS

Tiiviisti ilmaistuna tulkinnallisessa viitekehyksessä tiedonintressi perustuu ilmiöiden ymmärtämiseen, tutkimuksessa edetään käytännöstä teoriaan ja sen tarkoituksena on, että tutkimusentekijä ymmärtää paremmin toimintojen luonnetta ja seuraamuksia (Kohonen 1993 67). Tässä ryhmässä, kuten suurimmassa osassa toimintatutkimuksellisia töitä opiskelijat käyttivät Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998) metodioppaan suuntaviivoja laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen toteuttamisesta. Opinnäytteiden päätarkoitukset olivat, kuten muissakin toimintatutkimuksellisissa opinnäytteissä lähellä omaa käytännön opetustyötä, subjektiivista havainnointia ja kuvailua. Tutkielmassa opetustyötä vaiheineen esitellään, pohditaan ja kommentoidaan eri näkökulmista.

Kirsi Saloheimon (2000) teemana oli ympäristökasvatus, jonka puitteissa synnytettiin taideteoksia ryhmätöinä¹. Tutkielmassa Saloheimo kuvaa lukiorhymälle antamaansa kuvataideopetusta opetusharjoittelun puitteissa ja sitä seurannutta opetuskokeiluopetusta kuvaamataitoon erikoistuneille luokanopettajille. Saloheimo tarkasteli itseään opettajana ja oppijana osana opetusryhmää kahden oppimisen teorian, konstruktivismin ja behaviorismin kautta.

Työni päätarkoitukseksi on noussut oman opettajuuden ja opettamisen pohtiminen. Käyn läpi omia käsityksiäni ja ajatuksiani opettamisesta. Tarkastelen käsitystäni myös siitä, mitä on ympäristökasvatus, mitkä ovat sen lähtökohdat ja tavoitteet. (em. 2001, 17)

Saloheimo hahmotti ympäristökäsitystään lapsuuden ympäristöään muistellen. Kerstin Tarna (2000) puolestaan muisteli häneen vaikuttaneita opettajia etsiessään toimivaa opettajaroolia ja poikalähtöistä opetustapaa opetuskokeilussaan kuvataidekoulun 8-11 -vuotiaiden poikaryhmälle. Kokeilun analyysimetodina Tarna käytti Sinikka Ojasen (1990) opettajatyypin diagrammia sekä pohtiessaan käsitystään opettajaroolista Arne Maltenin (1978) viisikohtaista jäsennyttä. Kokeilun tavoitteena oli myös vahvistaa poikien itseluottamusta ja laajentaa heidän taidekäsitystään.

Arja-Liisa Kaasinen (2001) ja Johannes Hänninen (2001) olivat mukana eri oppilaitosten välistä yhteistyötä sisältäneissä projekteissa. Kaasinen kuvaili omasta sekä oppijoidensa näkökulmasta kahden taideoppilaitoksen (musiikkiopisto, lasten ja nuorten kuvataidekoulu) yhteistyöprojektia ja sen soveltumista kuvataidekoulun opetussuunnitelmaan. Kaasinen pohti tutkielmassaan projektia oppijan oppimisen ja kuvailmaisun kehittymisen sekä ryhmätyöskentelyn näkökulmista. Hän halusi kehittää myös ammattitaitojaan ja havainnoida mahdollisesti muuttuvaa opettaja-oppijasuhdetta projektin aikana. Hänninen puolestaan tutki työtään Salon ja Halikon opistojen yhteistyöhankkeessa, jossa oli mukana myös Taideteollisen korkeakoulun avoin yliopisto. Hänninen veti aikuisopiskelijoille laajan, muun muassa työpajoja ja seminaarityöskentelyä sisältäneen opintokokonaisuuden. Hän tutki ja kehitti työtään taidekasvatuksen vuorovaikutuksen ja dialogisuuden näkökulmista, Riitta Suurlan (1996, 1998), Martin Buberin (1993) sekä Timo Laineen (2000) ajatuksin.

Opetuskokeiluni yhden keskeisen päämäärän, oman opetustyöni uudenlaisen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen näen hahmottuneen laajemman vuorovaikutuksen merkityksen tarkastelun välityksellä. (Hänninen 2001, abst).

¹Kts. ympäristökasvatuksesta jo aikaisemmin mainittu Pohjakallio (2008).

Nana Venton (2008) ja Laura Nurron (2006) asennoituminen tutkimiseen saa piirteitä toimintatutkimuksen kriittisemmästä päästä, jolloin oman työn tutkimisen kautta tavoitellaan muutosta ja kehitystä. Molemmat opetuskokeilut pidettiin kuvataidekoulun opetusryhmille. Nurro halusi oppia lisää muotoilukasvatuksesta osallistuen yhteisön toimintaan ja saadakseen ymmärrystä oppijan iän vaikutuksesta muotoilun opetukseen sekä siitä, mitä uutta muotoilukasvatus mahdollisesti tuo kuvataideopetukseen¹. Hän halusi selvittää myös muotoilun opetuksen mahdollisia vaikutuksia kuvataideopettajan rooliin. Vento kehitti opetustaitojaan pohtimalla leikkiä oman kuvataideopetuksensa työkaluna. Vento tarkasteli kokeilussaan toisaalta leikin ja kuvataideopetuksen suhdetta sekä toisaalta leikin soveltuvuutta kuvataideopetuksen työtavaksi ja hän sijoitti tarkastelunsa kasvatuspsykologis-taidepedagogiseen viitekehykseen. Venton toimintatutkimuksellinen ymmärrys perustui Heikkisen (2001), Syrjälän (1994) sekä Ojasen (1996) näkemyksiin ja toisaalta hermeneutiikkaan, tehdyn syvällisen ymmärtämisen näkökulmasta. Kehittäminen oli syklistä, sisältäen yhden kokeilun sisällä tapahtuvaa toimintaa, havainnointia, reflektointia ja sitä kautta suunnitelman asteittaista parantamista.

Työn tekeminen oli kasvuprosessi, jonka aikana kuva opettajuudestani tarkentui. (Vento 2008, abst.)

Pia Haapala (2004) raportoi opetustaan yläkoulun ESY -luokan oppijoille. Haapala pohti taiteellisen toiminnan merkitystä nuorten minäkäsityksen selkiyttämisessä kriittisen pedagogiikan ja dialogin näkökulmista. Opetustyönsä havainnointiin Haapala asennoitui fenomenologisesti. Tutkimusaineiston Haapala eritteli havainto-, operaatio- ja dialogiaineistoihin.

Tutkimuksen tarkoituksen ja merkityksen näen tärkeänä nimenomaan itselleni. Tutkimuksenteon kautta olen päässyt oppimaan ja oivaltamaan taidekasvatuksen merkitystä, mikä on mielestäni oleellinen seikka ja tärkeä päämäärä opiskelijalle. (em. 2004, 78)

TOIMINTATUTKIMUKSEN KRIITTINEN VIITEKEHYS

Lyhyesti ilmaistuna kriittisessä viitekehyksessä tiedonintressi on selkeän emansipatorinen (vapauttava), tutkimuksessa käytäntö ja teoria elävät vuorovaikutuksessa ja tutkimusprosessiin osallistuminen tapahtuu kriittisenä aktiivisena toimijana sekä kehittäjänä muiden osallistujien kanssa. Tutkimusentekijä arvioi myös tutkimuksensa perustoja ja lähtökohtia kriittisesti ja pyrkii tarvittaessa myös muuttamaan erilaisia siihen vaikuttavia reunaehtoja. (Kohonen 1993 67)

Olen jakanut tutkielmat niiden toteutusmuodon mukaan tutkivan opetuksen, pedagogisen kehittämishankkeen ja kollegiaalisen yhteistyön ryhmiin.

TUTKIVA OPETUS

Yhtenä kolmesta tässä esitellystä kriittisen toimintatutkimuksen asenteeseen kuuluvasta toteutusmuodosta tutkiva opetus on yksinkertaisesti tutkiva ja kyselevä perusasennoituminen omaan opetustyöhön. Kyse on kuitenkin tavallisesta opetustyöstä poiketen perusteellisesta herkimisestä luokahuonetapahtumien havainnointiin ja pohdiskeluun ja järjestelmällistä, tietoista ja suunnitelmallista työtä. (Kohonen 1993 73-74)

¹Muotoilukasvatuksesta kts. Riitta Vira (2004). Vira on taidekasvatuksen osaston vuonna 2014 eläköitynyt lehtori.

"Siinä on tavoitteena oman työn tiedostava ymmärtäminen tutkimuksellisen asennoitumisen kautta: mitä luokassa tapahtuu opettajan toimenpiteiden seurauksena, sekä myönteisinä että kielteisinä ilmiöinä.", Kohonen toteaa (Kohonen 1993 73). Luokkahuonetapahtumien tarkastelu toimii muun muassa havaintojen tarjoajana, joihin opettaja voi verrata teoriaa ja luoda merkityksellisemmän suhteen molempiin ja sitä kautta tehdä opettajana perusteellisempia päätöksiä. Ensisijaisena havaintoaineistona tässä toteutusmuodossa toimivat opettajan päiväkirjamerkinnot. Tutkielmien opetuskokeiluissa käytettiin myös valokuvaamista sekä kyselyitä ja palautteita.

Tanja Kuuselan (2002) valokuvaterapeuttinen työpaja perustui hahmoterapian ja ekspressiivisen taideterapian näkökulmiin kuvasta ja terapiaprosessista. Taideteollisessa korkeakoulussa pidetyssä työpajassa, jonka kohderyhmänä olivat kehon kuvan ongelmista kärsineet naiset, tapahtui kehon kuvan prosessointia kuvallisin ja sanallisin työskentelytavoin sekä keskustellen. Kuusela hyödynsi omia kokemuksiaan ja muistojaan teemastaan tutkimuksensa aineistona kuin myös Aino Ylösmäki (2009). Ylösmäkeä kiinnosti, mikä tekisi yläkouluikäiselle koulutyöstä merkityksellistä ja tätä selvittääkseen hän toteutti elokuvakasvatuksen opetuskokeilun yläkoulun opetusryhmälle. Opetuskokeilunsa aikana Ylösmäki päätyi pohtimaan vapauden, vastuun ja luottamuksen merkitystä ikäryhmänsä koulutyössä.

Pidän elokuvaprojektiani ja siihen osallistuneiden oppilaiden ajatuksia yhtenä tällaisena pienenä kertomuksena, jonka kautta saadun tietämyksen valossa minun on mahdollista huomioida paremmin murrosikäisten nuorten tarpeet koulussa. (em. 2009, 23)

Sekä Kuusela että Ylösmäki kehittivät opetustaan, hyödynsivät monia aineistonhankintatapoja ja molempien tutkimusprosessi eli runsaasti tutkimuksenteon aikana. Kuusela hyödynsi Räsäsen (2000) menetelmällisiä ajatuksia, jossa toiminnan suunnittelu, pohdinta ja havainnointi muodostavat toimintatutkimuksen keskeiset vaiheet. Ylösmäki hyödynsi Tuomen ja Sarajärven (2002) sekä Heikkisen ja muiden (2007) näkemyksiä toimintatutkimuksesta.

Maija Oksala (2004) keskittyi erityisesti opetuskokeilun suunnitteluprosessin kuvaamiseen omista oppimis- ja taidekasvatusnäkemyksistään käsin. Oksalan peruskoulun alakouluun sekä sen kuvataidekerhoon sijoittuneen opetuskokeilun suunnittelun lähtökohtana oli taiteellinen oppiminen. Hän tarkasteli kokeilussaan väriä oppijan persoonallisuuden kasvun ja vuorovaikutuksen välineenä näkökulmista. Oksala tavoitteli työllään myös oppijoiden luokkahuonetöytäskentelyn laajaa kuvausta.

Teppo Niskala (2007) raportoi kaksi opetuskokeilua, ensimmäisen peruskoulun yläkoulusta ja toisen lukiosta. Tutkielmassa käsiteltiin taidesuhdetta, jota oppijat lähestyivät kokeilussa tulkitsemalla teoksia.

Oppilaiden ja opiskelijoiden taidekäsitusten tunteminen on kysymys, joka liittyy mm. opettajuuden kehittämiseen ja oppituntien suunnitteluun. (em. 2007, 9)

Niskala perustelee kokeiluaan muun muassa Sinikka Ojasen (1996) ajatuksilla omaa työtään kriittisesti refleктоivasta opettajasta sekä jo tässä mainitun Viljo Kohosen (1993) ajatuksilla tutkivasta opetuksesta. Niskalalla on toimintatutkimuksellisessa asenteessaan mukana piirteitä tapaustutkimuksesta, opetuksen ja oppimisen syvällisen ymmärryksen näkökulmasta. Hän nojaa toimintatutkimuksen voimakkaasta kontekstisidonnaisuudesta todetessaan Räsäseen (2000), jonka mukaan toiminnan tuloksina saatavat periaatteet voivat olla siirrettävissä uusiin tilanteisiin,

vaikka toimintatutkimuksessa ei pyritäisikään yleistettävyyteen. Niskala tähtää jatkuvaan kehittymiseen opetustyössään, samoin kuin Katja Torn (2010). Torn sitoutuu vahvasti tutkivaan opettajuuteen muun muassa taidekasvatuksen laajasti ymmärretyn yhteiskunnallisen muutoksen ja kuvataideopettajana muuttumisen näkökulmista. Kuvataidekoulussa pitämänsä opetuskokeilun Torn järjesti muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen periaattein.

Itselleni opetuskokeilu oli hieno kokemus, joka opetti minut ajattelemaan opettajuuttani uudella tavalla, reflektoiden ja muutokseen pyrkien. (em. 2010, abst.)

Niina Kapanen (2007) ja Anne Rossi-Horto (2004) kokeilivat kuvallis-sanallisia keinoja tukea oppijoiden identiteetin rakentamista. Kapanen perehtyi mahdollisuuksiinsa tukea lukio-oppijoiden identiteetin rakentamista ja laitto oppijat pohtimaan identiteettiään kuvallisina kertomuksina. Kapanen sitoutui tutkimaan omaa työtään (Niikko 1996) ja oppijoiden kokemuksilleen antamia merkityksiä hermeneuttis-fenomenologisesti. Identiteetin tarkastelussa viitekehystenä toimivat muun muassa Inkeri Savan taidekasvatusta ja identiteettiä sekä Stuart Hallin kriittistä identiteettiajattelua koskevat pohdinnat. Rossi-Horto puolestaan tarkasteli nimenomaan naisidentiteettiä ja sen rakentumista kahdelle nuorista naisista koostuvalle opetusryhmälle Annantalossa ja Sinisellä Verstaalla. Rossi-Horto käytti naistaiteilijoiden teoksia opetustilanteissa pohtiessaan, miten kyseiset teokset tehneiden naistaiteilijoiden identiteettipohdinnat voisivat tukea oppijaryhmän nuorten naisten kuvallisia ja sanallisia pohdintoja omasta naiseudestaan. Hän pohti myös mitä tapahtuu, kun taiteilijaopettaja tuo opetustilanteeseen omia teoksiaan ja avaa niiden syntyprosessia. Teemaa motivoikin myös tekijän kokema taiteilija- ja opettajaidentiteettien hankaus. Menetelmällinen asennoituminen sisälsi toimintatutkimuksen lisäksi piirteitä taiteellisesta tutkimuksesta ja grounded-theorystä.

PEDAGOGISET KEHITTÄMISHANKKEET

Pedagoginen kehittämishanke on tutkivaa opetusta astetta laajempi ja perusteellisempi toteutustapa, johon liittyvät sykliset toisiaan seuraavat vaiheet; toimintavaiheen lisäksi pohtimis-, suunnitelma- ja havainnointivaiheet. Kyse voi olla useista kokeiluista. (Kohonen 1993, 75-76) "Toiminta suunnitellaan kurinalaisesti ja järjestelmällisesti ja sitä havainnoidaan ja pohditaan avoimen kriittisesti." (Kohonen 1993, 76). Aineistoa voidaan kerätä monin tavoin ja tutkielmien pedagogisissa kehittämishankkeissa on tavallisesti hyödynnetty kyselyjä ja palautteita paitsi oppijaryhmiltä myös oppilaitoksen henkilökunnan edustajilta. Selkeimmin tutkivasta opettajuudesta tutkielmat erottaa juuri opetuskokeilun laajempi konteksti ja lukuisimmat mukana olleet tahot. Näin ollen aineistoakin on kerätty useilla tavoilla ja analysoitu sisällön-analyttisesti useimmissa tapauksissa. Yleensä kokeiluilla on ollut ns. käytännön vaikuttavuutta, eli teeman mukainen toiminta on muodossa tai toisessa saanut jatkoa.

Pirjo Aaltonen (2001) lähti kehittämään lukio-oppijoille suunnatussa ympäristökasvatuksen opetuskokeilussaan David Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin sovellusta. Aaltosen tutkimusongelmat koskivat kyseisen mallin soveltuvuutta oppijoiden oppimisprosessiin, oppimisen laatua suhteessa ympäristöön sekä sitä, miten oppijat itse kuvasivat oppimistaan. Aaltonen kuvailee kokeiluaan pedagogiseksi kehittämishankkeeksi ja asennoitumisensa perustuu muun muassa Jyrkämän (1978), Suojasen (1992) ja jo edellä mainitun Kohosen (1993) ajatuksiin.

Tomi Uusitalon (2002) seksuaalikasvatusta ja kuvataideopetusta yhdistänyt kurssi Valtion taidemuseo Ateneumissa oli suunnattu poikaryhmälle, iältään 15-17 -vuotiaille. Uusitalo pohti

erityisesti kuvan mahdollisuuksia seksuaalikasvatuksessa, mutta myös pelkästään pojista koostuvan ryhmän opettamista¹.

Opetuskokeilulla ja tällä raportilla haluan kehittää itselleni välineitä seksuaalisuuden ja seksin käsittelyyn opetustilanteessa. (em 2002, 13)

Uusitalo asennoitui kriittisen kasvatustieteen toimintatutkimuksen ja kriittisen sosiaalitieteen näkemysten (Kuula 1999) kautta kokeiluunsa ja hänellä oli tähtäimessä oman toiminnan reflektion avulla muuttaa kasvatuskäytäntöjä. Uusitalo pyysi palautetta opetuskokeilustaan kahdelta kouluavustajalta, jotka pääsivät työnsä kautta seuraamaan hänen opetustaan sekä yläkoulun, josta Uusitalo sai poikaryhmän kokeiluunsa, rehtorilta. Koulun rehtori oli asettanut käytökseltään koulun vaikeimman poikaryhmän Uusitalolle ja opetuskokeilun kautta oli mahdollista toteuttaa osaltaan myös aggressio- ja käytöskasvatusta. Poikaryhmän seksuaalikasvatuksen teemoja käsittelevä kurssi sai koulussa jatkoa.

Matti Lukkari (2002) sovelsi ja arvioi Martina Paatela-Niemisen intertekstuaalista metodia kuvantarkastelussa. Lukkari kehitti kuvataideopetustaan teoriaa ja käytäntöä yhdistellen maalauskurssillaan Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön kuvataiteen sivuaine-opiskelijoille. Lukkari asennoitui kurssinsa kehitystyöhön Eskolan ja Suorannan (1998), Syrjälän ja Nummisen (1988) sekä Cohenin ja Manionin (1994) näkemyksin. Kehitystyö eteni pohdinnan, keskustelun ja neuvotteluiden prosessina. Prosessissa olivat mukana oppijoiden lisäksi myös opettajankoulutuslaitoksen kaksi lehtoria.

Anne Niskala (2009) selvitti leikin ja muotoilukasvatuksen keskinäisen yhdistämisen mahdollisuuksia Porvoon taidekoulussa kahdelle eri lapsiryhmälle pitämissään opetuskokeiluissa. Kokeilussa Niskala yhdisti juonelliseen oppimiseen sadun juonirakenteen. Näin opetuskokeilussa tapahtunutta leikkiä voitiin toisaalta rikastaa ja myös arvioida. Taustalla oli Opetushallituksen tukema Esineet heräävät henkiin -hankkeen osaprojekti, johon taidekoulu oli saanut rahoitusta. Samoin kuten Uusitalolla ja Lukkarilla, Niskalallakin oli tähtäimessä muutos kasvatuskäytännöissä oman opetustyön ja osallistujien reflektion avulla. Niskalakaan ei toiminut yksin, vaan hänellä oli sekä työpari että asiantuntijaopettaja, jotka osallistuivat projektin suunnitteluun ja toteutukseen koulussa. Oppijaryhmien vanhemmilta kerättiin myös palautetta projektin päättäneen näyttelyn yhteydessä. Toimintatutkimuksellisen asennoitumisen lisäksi Niskalan opinnäyteprosessissa oli läsnä hermeneuttinen lähestymistapa (mm. Heikkinen 2006, Anttila 2000).

Anna Mirsch (2004) pohditti alakoulun valmentavan luokan kuvataiteellinen toiminta erityisryhmän opettamiseen liittyvästä näkökulmasta. Mirsch toteutti yhdessä toisen kuvataideopettajan sekä valmentavan luokan luokanopettajan kanssa kuvataiteellis-tarinallisen työskentelytavan, jonka yhteydessä Mirsch pohtii identiteetin määrittymistä, sosiaalista kasvattamista ja lapsen yksilöllisen luovuuden kehitystä. Hän toi kuvataiteellis-tarinallista työskentelytapaa pohtiessaan esiin ajatuksia toisaalta kuvan ja sadun erityispiirteistä ja toisaalta syrjäytymisen ehkäisykeinoista. Mirschin projekti liittyikin Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston ja Stakesin yhteistyöhankkeen (Taimi 2001-2003) "Taideilmaisu ja elämäntarinat etnisesti tai sosiaalisesti syrjäytymisvaarassa olevien lasten itseyttämyksen

¹ Kuvataidekasvatusta sukupuolen näkökulmasta (pojat) kts. em. Vira (mm. 1996, 2007, 2010) ja Tarja Kankkunen (tytöt ja pojat) (2004). Kankkunen on nyk. Taiteen laitoksen vanhempi tutkija. Vrt. myös edellä Kerstin Tarna (2000) ja Rossi-Horto (2004).

välineinä" teemoihin. Hanke oli Suomen Akatemian Syreeni-tutkimusohjelman (syrjäytymisen ehkäisy) osaprojekti¹. Mirsch käsitti tapaustutkimuksellisesti havainnoinnin ja ohjauksen ja toimintatutkimuksellisesti pyrkimyksen muutokseen yhteisössä sekä jäsenten osallisuuden tutkimusprosessissa. Mirsch palasi kokeilunsa päättymisen jälkeen keskustelemaan valmentavan luokan luokanopettajan kanssa työskentelytavasta, jonka käyttö hieman muuntuneena jatkui seuraavinkin lukuvuosina.

Arja Häkkä (2004) teki useita Snoezelen aistihuoneteemaisia kokeiluja sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Yksi kokeiluista liittyi Sosiaali- ja terveysalan messuihin yhteistyössä Päijät-Hämläisten organisaatioiden kanssa. Häkkä halusi vaikuttaa oppilaitoksen työkäytäntöihin ja tuottaa oppilaitoksen ja omaan käytännön opetukseen uutta tietotaitoa. Hän toteutti uuden muun muassa oppimisympäristön, opetussuunnitelman ja siihen liittyvät kurssit. Häkkällä oli toimintatutkimuksen interaktiivinen, eli kehittävä ja uutta ymmärrystä tuottava tutkimusintressi.

Minna Meriläinen (2005) toteutti taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien ja opitun tunnustamisen teemoihin liittyvää laajaa kehittämishanketta Kajaanin Kaukametsän opistossa. Meriläisen opetuskokeilu oli teemallinen opetusohjelma, jonka tavoitteet liittyivät toisaalta oppijoiden portfoliotyöskentelyyn ja sen ohjaamiseen ja toisaalta Meriläisen oman opetustyön kehittämiseen kyseisen työskentely- ja itsearviointitavan ohjaajana. Tutkimusasenne sisälsi sekä koulutus- ja hankepainotteisen toimintatutkimuksen että tapaustutkimuksen piirteitä (mm. Anttila 2000, Metsämuuronen 2003, Kohonen 1993). Kuten Häkkälläkin, myös Meriläisellä oli tutkimusprosessissaan oppijoiden lisäksi mukana oppilaitoksen henkilökuntaa. Laaja ja monipuolinen kehitystyö, johon liittyi opetuskokeilu, toimi alkuna jatkuvalla kehitystyöllä koko oppilaitoksen tasolla.

Virpi Timosen (2007) kehitystyössä oli edellä kuvailtuja piirteitä. Timonen tarkasteli Taidon ja kulttuurin oppilaitokseen (TAIKU) perustamaansa uutta värimuistojen käsittely-teemaista opintojaksoa toimintasuuntautuneen toimintatutkimuksen ja narratiivisuuden lähtökohdista. Sekä edellä mainitun Meriläisen että Timosen tutkimusprosesseissa oli paitsi läsnä ajatus hermeneuttisesta tilanteiden tulkinnasta ja ymmärryksestä myös kehitystyön syklisyydestä: suunnittelu, toiminta, havainnointi ja arvioiva reflektointi. Timosen kehitystyö synnytti toisenkin saman teeman käsittelyä jatkavan uuden opintojakson samaan oppilaitokseen.

Viimeiset kaksi pedagogisen kehittämishankkeen työtavoin toteutettua projektia ovat edeltäviään jonkin verran suppeampia. Pia Karaspuro (2006) lähti mukaan Helsinki 2000-kulttuurikaupunkisäätiön rahoittamaan "Taiteilija koulussa" projektiin. Hän päätyi vetämään tanssityöpajaa tytöistä koostuvalle ryhmälle erityiskouluun. Karaspuro pohtii ja tarkastelee fenomenologis-hermeneuttisella otteella opetuskokeiluaan laajasti muun muassa yhteisöllisen oppimisen, vallan, vapauden, vastuun ja kurinalaisuuden edellytysten näkökulmasta. Hän jäsensi omia käsityksiään tanssista ja taidekasvatuksesta sekä näiden muuttumisesta projektin kuluessa. Merkitykselliseksi muodostuivat myös hankkeen ja koulun tahoilta tulleet paineet ja projektin teemoineen tarkastelu koulun kokonaisuuden tasolla.

Juha Valonen (2010) sovelsi ongelmaperustaista ja sulautuvaa oppimista ammattikorkeakoulun taito- ja taideaineiden opetukseensa. Valonen sai kokemuseräistä tietoa valitsemastaan

¹Lisää taidekasvatuksen osastolla olleista tutkimushankkeista kts. Räsänen (2012) ja tutkimustietokanta Reseda <https://reseda.taik.fi/Taik/jsp/taik/Index.jsp>.

oppimisen menetelmästä sekä oppijoiden kokemuksista mallin mukaan työskentelystä. Valonen teemoitteli ja analysoi aineistoaan ja päätyi ehdottamaan tutkielmassaan taidekasvatukseen soveltuvaa tutoriaalimallia. Valonen aloitti työllään kokonaan uuden keskustelun taideopetuksen alalla ja kuvataidekasvatus hyötyi paitsi esitetyn mallin käytäntöön tuomisen dokumentaatiosta myös tämän käytännön käsitteellisestä jäsentelystä.

Lopputyöni valottaa omien kokemusteni avulla myös muutosprosessia opettajasta PBL-tutoriksi. (em. 2010, abst.)

TOIMINTATUTKIMUS KOLLEGIAALISENA YHTEISTYÖNÄ

Työmuodossa on keskeistä käsitys ryhmästä tai työparista, joka tapaa säännöllisesti ja sitoutuneesti yhteisen asian ympärillä ja jonka toimintaa ohjaavat yhdessä sovitut periaatteet. Kollegiaalinen yhteistyö voi olla monenlaista sisällöltään ja muodoltaan, mutta kehittämis-kohteiden pienimuotoisuus aluksi, muutosprosessin ymmärtäminen pitkälle ajanjaksolle sijoittuvana ja säännöllinen ryhmäprosessin kehittymisen tarkistaminen ovat työtavassa eduksi. (Kohonen 1993, 76-79) Tässä ryhmässä on muodoltaan monenlaista yhteistyötä ja vaikka jonkinlainen parityö ja kollegiaalinen jakaminen onkin melko tyyppistä opetuskokeilututkielmissa, alla olevissa sillä oli melko keskeinen merkitys toiminnan muodon ja sisällön kannalta, monessa eri toiminnan vaiheessa.

Henry Merimaa (2004) kiinnostui projektimenetelmästä taiteen tekemisessä ja oppimisessa. Hän pohti projektimenetelmän käyttökelpoisuutta ja perusti viiden taiteilijan elävän kokeiluprojektin. Merimaa tarkasteli projektin prosessia muun muassa projektinhallinnan perusnäkemysten sekä projektioppimista tukevien oppimiskäsitysten kautta. Merimaa asennoitui projektiinsa laadullisen tutkimuksen ja toimintapainotteisen sekä projektisuuntautuneen toimintatutkimuksen keinoin (Anttila 2000, Suojanen 1999). Ryhmän tapaamiset muokkasivat projektin sisältöä sen kuluessa ja projektissa tuotettiin taideteoksia muun muassa yhteistyössä Lönnströmin taidemuseon kanssa.

Lin Simonsin (2007) opetuskokeilu perustui aineintegrintiin (kuvataide, matematiikka). Simons pohti kuvataiteen ja matematiikan oppiaineiden mahdollisuuksia tukea ja rikastaa toisiaan. Hän kävi läpi oppiaineiden mahdollisia yhtymäkohtia ja suunnitteli ja toteutti opetuskokeilun lopulta kolmen asiantuntijaopettajan (kuvataide, matematiikka) kanssa yhteistyössä. Simons valmisti opetusmateriaalit sekä kuvataiteen että matematiikan peruskouluryhmien opetukseen. Toimintatutkimuksellisessa asenteessaan (Rönnerman 2004, Bell 1999) Simonsilla oli mukana hermeneuttinen näkökulma (Gunnarsson 2002). Simons avasi työllään kuvataidekasvatuksen tutkimukselle uutta aluetta, sillä kuvataiteen ja matematiikan oppiaineiden yhteyksistä ei oltu tehty tutkimusta.

Aki Pulkkasen (2002) projekti liittyi vuonna 1999 alkaneeseen taidekasvatuksen osaston yhteistyöhön Bukarestin taidekasvatuksen osaston kanssa. Projektin taidekasvatusosuuteen osallistui keramiikan ja taidekasvatuksen opiskelijoita ja lehtoreita Bukarestista, Suomesta ja monesta muusta maasta. Pulkkanen piti yhdessä muiden työryhmän jäsenten kanssa opetuskokeilun Romanian Vadastrassa. Opetuskokeilu koostui työpajamuotoisesta keramiikkaopetuksesta. Suomalaiset muodostivat opetussuunnitelman ja Pulkkanen tarkasteli tutkimusraportissaan sen merkitystä opetuskokeilun suunnittelussa ja toteutuksessa sekä pohti myös omia oppimis- ja taidekäsityksiään. Toimintatutkimus on Pulkkasen ajattelussa syklistä: suunnittelupalaverit, käytännön opetustilanne, tapahtuneen reflektio, henkilökohtainen sekä vuorovaikutuksellinen jakaminen ja muuttunut toiminta. Tähän liittyy myös ymmärryksen

hermeneuttinen kehittyminen. Pulkkanen käytti toimintatutkimuksellista työtapaa saavuttaakseen tapaustutkimukselliset tavoitteet (monipuolinen tiedonhankinta eri tavoin muuttuvan prosessin eri vaiheissa).

OPETUSTYÖN TAPAUKSELLINEN TUTKIMINEN

Hieman toisenlaisessa asennoitumisessa omaa työtä tutkitaan tapauksellisesti¹. Tällöinkin on kyseessä kvalitatiivinen ja laadullinen orientoituminen. Vaikka onkin kaikkien opetuskokeilututkielmien tasolla tavallista, että opiskelijat hyödyntävät monia lähestymis- ja aineistonhankintatapoja, liitetään menetelmä- ja aineistotriangulaatiota tapaustutkimukselliseen asenteeseen kuitenkin muita enemmän. Tämä liittyy opiskelijoiden taustakirjallisuudesta lähtevään ymmärrykseen tapauksen syvällisestä ja monipuolisesta tarkastelusta, jolloin tarvitaan useampia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Opetuskokeilua havainnoidaan, kuvaillaan sekä tulkitaan ja pohditaan. Aineistoa ei yhdistellä tai hankita yhtä useammasta tapauksesta, pyritään pieneen kohderyhmään ja tapauksesta pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa. Aineisto on kerätty monipuolisella dokumentaatiolla (video, ääni, valokuva, tutkijapäiväkirja), oppilaitoksen oppijoille ja koulun henkilökunnalle suunnatuin erilaisin kyselyin, haastatteluin ja palauttein. Aineistoa ovat olleet myös kokeiluissa tuotetut oppilastyöt.

Opiskelijoiden menetelmällinen asenne tukeutuu paljon Eskolan ja Suorannan (1998), Hirsjärven et al (2000, 2002, 2007) sekä Anttila (2006) esittämiin pääperiaatteisiin laadullisesta - ja tapaustutkimuksesta. Tapauksellinen asenne työskentelyyn on toimintatutkimuksellista selkeästi staattisempi siten, että tapaus on selkeämmin yksi kokonaisuus, johon liitetään vähemmän toiminnan prosessuaalisen kehittymisen ja muuttamisen ideoita. Yhdessä työssä on kuitenkin myös toiminnallinen jatkuvan kehittämisen idea mukana (Eiranen 2008).

Krista Korpi (2003) tarkasteli taideterapian, humanistisen tradition yksilökeskeisen mallin sekä holistisen ihmiskäsityksen lähtökohtiin perustunutta taidekasvatuksen työpajaansa lukioikäisille suunnatulla kansainvälisellä taideleirillä. Hän tarkasteli myös taideleirin muita työpajoja (tanssi, draama) ja pyrki hahmottamaan kuvataideterapian lähtökohtien ja menetelmien toimivuutta toisaalta taidekasvatuksessa ja toisaalta kokonaisvaltaisuuden mahdollista antia kuvataideopetukselle².

Jaana Kellbergin (2000) lähti mukaan Opetushallituksen Lintuprojektiin³, jossa hän yläkoulun oppijaryhmälle antamaansa kuvataideopetusta arvioimalla määritteli Risto Patrikaisen (1997)

¹Tapaustutkimus voidaan toimintatutkimuksen tapaan ymmärtää laajasti tutkimusstrategiana, jonka alla hyödynnetään monia erilaisia tutkimisen tapoja ja erilaisia aineistoja. Sen historialliset juuret levittyvät laajalle (maailmalla mm. yhteiskuntatieteiden Chicagon koulukunta, antropologia jne. Suomessa mm. sosiaalitieteellisen tutkimuksen historia jne.). Voidaan ajatella, että kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta, sillä laadullisessa tutkimuksessa käsitellään yleensä yhtä tapausta. Tapaustutkimuksessa kerätään monipuolinen aineisto, jonka avulla yritetään kuvata tutkimuksen kohteena oleva ilmiö syvällisesti ja perusteellisesti. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9-16)

²Kts. lisää kuvataideterapiasta ja taideperustaisesta taideterapiasta Taiteen laitoksen tohtorinkoulutettava Mimmu Rankanen (mm. 2007, 2011).

³Pohjoisen ministerineuvoston aloitteesta alkanut Pohjoismainen kulttuuri- ja koulu-projekti. Suomessa hankkeen alullepanija Inari Grönholm Opetushallituksesta ja projektin teemana olivat pohjoismaiset myytit, tarkemmin ottaen pohjoismaiset lintumyytit.

käsitejärjestelmän avulla kuvataideopettajuuttaan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten tasolla. Kellberg pyrki opetuskokeilunsa aineistoa tapauksellisesti tarkastellen määrittelemään myös taidekasvattajuuteensa vaikuttaneita taidekasvatussuuntauksia. Tässä tehtävässä Eflandin, Freedmanin ja Stuhlin (1996) ajatukset postmodernista taidekasvatuksesta sekä toisaalta peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) kuvataideopetuksen tavoitteet toimivat vertailumateriaalina. Tekijä laajensi työllään kuvataidekasvatuksen tutkimuksen keskustelua kuvataideopettajuudesta, kuvataideopetuksesta ja kuvataidepedagogiikasta.

Tuula Lampimäki (2004) reflektoi työtään sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa luovien toimintojen ja kädentaitojen opettajana. Lampimäen lähihoitaja-opiskelijoille suunnattu opetuskokeilu harjoituksineen käsitteli luovan prosessoinnin mahdollisuuksia. Lampimäen asennoituminen oman työnsä tutkimiseen, uudistamiseen ja reflektointiin perustui Talvioon (2002) ja tapauksellisuus Anttilaan (2000) ja Syrjälään (1996).

Tämä tutkimusprosessi on ollut välttämätön inventaario omaan opettajan työhöni sosiaali- ja terveysalalla, sillä näiden tietojen avulla haluan myös kehittää edelleen omaa opetustyötäni, yhdistää sitä kiinteämmin tulevan lähihoitajan työkontekstiin ja perustella opiskelijoilleni tarkemmin ajatuksia luovuudesta ja sen merkityksestä. (em. 2004, abst.)

Anna-Mari Ikonen (2010) yhdisti ympäristökasvatuksen lähtökohdista alkunsa saavaa paikkalähtöistä työskentelyä Heltech AV-viestintä -nimisen oppilaitoksen media-assistenttiopiskelijoiden valokuvaopintoihin. Ikonen tavoitteena oli myös saada ympäristökasvatuksen ja paikkalähtöisyyden teemat osaksi ammatillisen koulutuksen arkea ja opetussuunnitelmaa. Ikonen kuvailee, miten valokuvaopintoihin kytketty paikkalähtöinen työskentely toimi ympäristökasvatuksen välineenä sekä minkälaisia oppimiskokemuksia tämä tuotti. Opetuskokeilun pedagogisena taustana olivat muun muassa kokemuksellisen oppimisen ajatukset ja hän hyödynsi aineisto- ja menetelmätriangulaatiota. Ikonen teemoitteli aineistoaan, aineiston analysoinnissa oli myös etnografisen analyysin piirteitä.

Tutkimukseni tavoitteena on näiden (koettujen prosessien, kokemusten ja tekemiensä havaintojen) kuvailu ja näkyväksi tekeminen sekä reflektointi suhteessa laajempaan kontekstiin eli omiin kokemuksiin, koulumaailman käytänteisiin ja aihetta käsitteleviin teksteihin. (sulut omaa, em. 2010, 27)

Seuraavissa viidessä työssä tapauksellinen asenne sisältää hermeneuttisen tai hermeneuttis-fenomenologisen näkökulman. Taina Varjus (2004) tarkasteli laajasti ympäristökasvatusta kuvataidekasvatuksen mahdollisuutena toisen kuvataideopettajan lukiokurssin (KU2) sisälle sijoittuneen lähiympäristöteemaisen opetuskokeilunsa avulla. Varjus suunnitteli opetuksensa muun muassa kokemuksellisen-konstruktivistisen oppimisen näkökulman pohjalta. Varjus tulkitsee ja reflektoi opetuskokeiluaan myös hermeneuttisesti.

Virtaava Mutkittileva -opetuskokeilu ja sen reflektointi rakentaa omaa opettajuuttani. (em. 2004, 53)

Terhi Mäkinen (2003) ja Eija Salminen (2009) tekivät kokeilunsa peruskoulun yläkoulussa. Mäkinen käytti opetuksessaan vanhaa valokuvaa lähtökohtana ja tarkasteli oppijoiden valokuvan lähtökohdasta tekemiä juliste-teemaisia kuvataideteitä ja niihin liittyvän kyselyn vastauksia. Mäkinen halusi tietää, kiinnostaako vanha valokuva oppijoita ja jos, niin mikä tarkemmin ottaen. Hän halusi myös selvittää työskentelyn lopputuloksia ja oppijoiden ajatuksia työprosessista.

Hermeneuttinen spiraalimalli kuvasti opinnäyteprosessissa tapahtunutta tulkintaa ymmärryksen ja merkityksenannon polkuna. Salminen puolestaan kuvaili toteuttamaansa kommunikaatiota painottavaa opetuskokeilua ja tarkasteli kysymystä, millaisilla pedagogisilla järjestelyillä tukea vuorovaikutusta monikulttuurisessa opetusryhmässä. Salminen halusi osallistua taidekasvatuksen kehitystyöhön opinnäytteensä puheenvuorolla.

Vaikka opettajana näen päivittäin vuorovaikutustilanteita, pidän oman opettajuuteni kehittämisen kannalta tärkeänä tutkia vuorovaikutusta järjestelmällisesti. (Salminen 2009, 33)

Salmisen tapauksellinen asenne pohjautui muun muassa Varton (2005) laadullisen perinteen näkemyksiin ja Tuomen ja Sarajärven (2009) ajatuksiin fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä. Salminen hyödynsi aineisto- ja menetelmätriangulaatiota sekä sisällönanalyysejä ja teemoittelua aineiston käsittelyssä.

Seuraavat kokeilut suunnattiin lapsille. Inka Yli-Tepsa (2010) tarkasteli kahden päiväkotiryhmän nykyaikaisen kohtaamista Nykyaikaisen museo Kiasmassa. Opetuskokeilun pohjalta Yli-Tepsa suunnitteli materiaalia taidekasvattajien ja museon henkilökunnan käyttöön. Tarkastelussa oli opetusmetodien ja välineiden toimiminen sekä ympäristön vaikutus nykyaikaisen kokemisessa. Yli-Tepsa hyödynsi menetelmätriangulaatiota hermeneuttisesti hahmottuneessa opinnäyteprosessissaan.

Myös Ulla Suonion (2010) ymmärrys teemastaan syveni hermeneuttisesti prosessin aikana ja hänkin hyödynsi aineistotriangulaatiota tapauksensa hahmottamisessa. Suonio selvitti kolmelle alakoulun oppijaryhmälle vanhempineen suunnatussa yhteisötaiteellisessa opetuskokeilussa yhteisötaiteen mahdollisuuksia sekä kokeilun toiminnassa mahdollisesti syntyviä yhteisöllisyyden kokemuksia. Kokeilun teemat käsittelivät YK:n lasten oikeuksia. Suonio pohti jonkin verran myös monikulttuurisuutta kokeilunsa yhtenä piirteenä¹.

Tämän tutkimuksen avulla haluan kehittää ammattitaitoani kuvataideopettajana ja luoda uutta toimintakulttuuria alakoulun kuvataideopetukseen. Tavoitteenani on laajentaa ja syventää omaa pedagogista ymmärtämystäni. (em. 2010, 33)

Sanna Eiranen (2008) integroi Taideteollisen korkeakoulun tekstiilitaiteen, vaatetussuunnittelun ja pukutaiteen koulutusohjelman studio-opintoihin liittyvään kurssiin suunnittelemansa opintojakson. Opintojaksolla Eiranen opetti ryhmätöitä muotoilun opiskelijoille ja tarkasteli laajasti kysymystä niiden opettamisesta kyseiselle oppijaryhmälle Taidekorkeakoulukontekstissa. Jakso pohjautui hänen omiin kokemuksiinsa taidekorkeakoulun opiskelijana. Eiranen hyödynsi aineisto- ja menetelmätriangulaatiota ja hänen tapauksellinen asenteensa sisälsi piirteitä toiminnallisesta: reflektiivisyys, toiminnan uudenlainen ymmärtäminen ja kehittäminen sekä tutkittavien osallistuminen toimintaan. Eiraseen kehittämistyö tuli tarpeeseen koulutusohjelman sekä kurssin kehittämisen, mutta myös designpedagogiikan tutkimuksen kehittämisen näkökulmista.

ERILAISIA TUTKIMUKSELLISIA ASEENTEITA

Tähän ryhmään kuuluu opetuskokeiluja, joiden tekemiseen on asennoiduttu hermeneuttis-fenomenologisesti tai opetuskokeilua laadullisesti kuvaillen ja pohtien. Toisinaan menetelmällistä asennetta ei liitetä minkään olemassa olevan tradition osaksi ja toisinaan tutkimuksellista

¹Kts. lisää monikulttuurisuudesta ja kuvataidekasvatuksesta jo aikaisemmin mainittu Sava (2001).

asennoitumista käsillä olleeseen tehtävään ei vain laisinkaan kuvata. Tällöin opiskelija on tehnyt hanketyötä ja tutkielma lähestyy enemmänkin hankeraporttia. Tämän lisäksi ryhmään kuuluu tutkielmia, joissa opetuskokeiluun on asennoiduttu eklektisesti, eli yhdistellen monenlaisia asenteita. Alaryhmiksi muodostuivat siten fenomenologis-hermeneuttinen asenne, opetuskokeilun kuvaus, hankeraportit ja eklektinen asennoituminen.

FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN ASENNE

Marko Aaltosen (2004) opetuskokeilu sijoittui ammattikorkeakouluun, muotoilun koulutusohjelman valokuvatyöpajan opintojaksolle. Hän tarkasteli paitsi kehittämässään luovan ongelmanratkaisumallin toimivuutta oppimisprosessissa myös visuaalisen tutkimisen merkitystä osana prosessin eri vaiheita. Aaltonen havainnoi ja tulkitsi opetuskokeiluaan hermeneuttisesti (Hannula 2003).

Tutkimukseni antoi minulle uusia tapoja lähestyä, tutkia ja kehittää opetustyötäni. Sen kautta saamani tiedon avulla olen voinut suunnitella opintojaksojani, niin että opiskelijoiden oppimistulokset ovat parantuneet. Opetuskokeiluni pohjalta olen kehittänyt siinä kokeilemiani menetelmiä eteenpäin ja opetustilanteiden suunnittelussa olen huomionut tutkimuksen aikana esiin nousseita kehittämistarpeita. (em. 2004, abst.)

Tiina Aulio (2008) piti vuoden mittaisen varhaiskasvatuksen kokeilun omalle pojalleen. Aulio selvitti pienten informaalia kuvataidekasvatusta sekä kuvataiteellista työskentelyä pienten lasten kehityksen tukena. Aulio on asennoitunut kokeiluunsa laadullisesti (Hirsjärvi et al 2000) pohtien ja toisaalta fenomenologian, fenomenografian ja hermeneutiikan (Koskiahio 1990, Varto 2001, Heidegger, Gadamer) lähestymistavoin.

Tutkimuksessani on sivuttu taidepedagogiikkaa varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Tämä näkökulma voisi antaa uutta ajateltavaa esimerkiksi koulun taideopetukselle. (em. 2010, 80)

OPETUSKOEILUN KUVAUS

Opetuskokeiluun asennoidutaan tutkimuksellisesti kokonaan kokeilun omia lähtökohtia kuvailemalla ja pohtimalla, jonka lomassa saatetaan kuvailla laajasti ottaen myös tutkimukselliseen asennoitumiseen liittyviä valintoja. Näissä tutkielmissa opetuskokeilua esitellään, kuvataan ja pohditaan. Opetuskokeilun on dokumentoitu eri tavoin ja usein dokumentaatiossa mukana ovat myös oppijoiden työskentelyssä syntyneet tuotokset.

Liisa Aholainen (2004) piti aikuisten muotoilukasvatukseen perustuvan muotoilutyöpajan Designmuseossa. Aholainen halusi työllään pohtia ja selvittää aikuisten muotoilukasvatuksen opetussisältöjä ja tavoitteita. Toisaalta hän halusi yhdistää muotoilijan ja taidepedagogin näkökulmat. Aholainen esittelee kokoamansa muotoilukasvatuksen keskeiset opetussisällöt tavoitteineen ja kuvaa työpajan tapahtumat.

Työpajan toteutuksella on myös henkilökohtaisia, opettajan identiteettiin liittyviä merkityksiä tekijälle. Sekä lopputyön alkuosassa että opetuskokeilussa opettaja etsii omaa muotoilukasvatuskäytäntönsä. (em. 2004, abst.)

Maria Vänskä (2005) käsitteli populaarikulttuurin teemaa Reggio-Emilia -pedagogiikkaa soveltavassa Taide- ja kulttuuripäiväkotit Aarteiden talossa pitämässään opetuskokeilussa. Keskiössä oli sellaisen taide- ja mediakasvatuksen pohtiminen, joka onnistuisi kasvattamaan kriittisiä ja ajattelevaisia populaarikuvaston kuluttajia, jotka kuitenkin eivät menettäisi kykyään

nauttia populaarikulttuurista. Vänskä pohti myös lapsen esteettistä kehitystä, lasta taiteen vastaanottajana ja tarkemmin Reggio-Emilia -pedagogiikkaa.

Riitta Rantatalo (2008) ja Teppo Manninen (2010) muodostivat opetusmateriaalit ja veivät ne käytäntöön peruskoulun yläkoulun opetusryhmien opetukseen. Rantatalon muodosti arkkitehtuurikasvatuksen opetusmateriaalin ja selvitti arkkitehtuurikasvatuksen mahdollisuuksia vaikuttaa oppijoiden arkkitehtuuritietämykseen ja toisaalta sitä koskeviin asenteisiin. Rantatalo halusi myös muun muassa selvittää oppijoiden käsityksiä mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristönsä rakentumiseen. Hän käytti osallistuvaa havainnointia sekä oppijoille suunnattuja kyselyjä ennen ja jälkeen opetuskokeilun. Rantatalo dokumentoi opetustaan ja oppilastoita eri tavoin. Manninen puolestaan videoi animaatio-teemaiseen opetusmateriaalin perustuneen kuvataideopetuksensa ja käänsi videoidun oppitunnin sarjakuvan kielelle. Oppinäyteraporttina sarjakuva sisälsi pohdintaa materiaalin onnistumisesta ja sen tulevasta käytöstä.

Mielessäni on ollut jo pitkään ajatus oman työn kehittämisestä tutkimuksen avulla. Kiinnostuttuani arkkitehtuurikasvatuksesta huomasin käyttäväni asian tutkimiseen niin paljon aikaa ja energiaa, että päätin laajentaa omatoimista opiskelua järjestelmälliseksi tutkimukseksi ja kirjalliseksi työksi. (Rantatalo 2008, 16)

Seuraavankin tekijän kokeilu sijoittui yläkouluun. Inka Ritvanen (2003) integroi kuvataidetta ja musiikkia luovan ja terapeuttisen ilmaisun näkökulmasta. Ritvanen raportoi ja arvioi taidekasvatuksen osaston Syreenin Taimi -projektiin (kts. Mirsch 2004) ja sen teemaan (oma elämäntarinan löytäminen ja itsetuntemuksen merkitys) linkittynyttä opetuskokeiluaan.

Marjo Eskonen (2002) pohti kokeilunsa avulla kuvataideopettajuutensa situaatiota taiteilijan ja opettajan näkökulmista Jorma Enkenbergin (1997) kehittävään oppimiseen tähtäävän opetusta organisoivan mallin avulla. Eskonen toteutti omia tehtäviään yhdessä taidelukion oppijaryhmiensä kanssa ja tallensi tuntitilanteita monin tekniikoin. Eskonen muun muassa haastatteli kirjoitse ja suullisesti entisiä oppijoitaan.

HANKERAPORTIT

Anneli Johansson (2001) ja Aija-Leena Seppänen (2007) tekivät yhteistyötä helsinkiläisten museoiden kanssa. Johansson palaa tutkielmassaan useamman vuoden takaiseen yhteistyöhönsä Helsingin kaupungin taidemuseon kanssa. Johansson teki Helsingin kaupungin verkkosivuille tuolloin museossa esillä olleeseen Frida Kahlo näyttelyyn museopedagogisen oppimateriaalin. Johanssonin kolmelle eri opetusryhmälle (yläkoulu, Sininen verstaas, Teatterikorkeakoulu) pitämät opetuskokeilut perustuivat tähän materiaaliin, jonka tarkoitus oli vaikuttaa myönteisesti Kahlon taiteen vastaanottoon. Johansson toivoikin näin voivansa syventää oppijoidensa taiteen vastaanottoprosessia.

Seppänen raportoi Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskuksen, Helsingin kaupunginmuseon sekä helsinkiläisten lukioden mediakasvatuksellista yhteistyötä. Lukio-oppijat tekijät projektissa tulevaisuuden Helsinkiä käsitteleviä mediataideteoksia, jotka ensin oltuaan esillä Hakasalmen huvilassa, pääsivät myöhemmin esille Opetushallitukseen ja koulumaailman teknologiamessuille (ITC-messut). Seppänen pyrki pohtimalla tapahtunutta vastaamaan muun muassa kysymyksiin, kuinka koulutyö voi laajeta ympäröivään todellisuuteen ja miten yhteistyö eri tahojen kanssa voi toteutua mediakasvatussisältöinä. Seppänen pohti myös kuvataideopetuksen pedagogista roolia mediateknologian läpäisemässä nuorisokulttuurissa.

Raportissa kokoon työni tuloksia ja samalla pohdin käsityksiäni kuvataideopetuksesta, taiteesta ja oppimisesta. Pohdin myös opettajuuttani ja työni suhdetta ajan virtauksiin; postmodernin ja monikulttuurisuuden antiin kuvataidekasvatuksessa. (Johansson 2001, abst) Lopputyö on tässä yhteydessä ammatillisen kehittymisen ja itseymmärryksen kasvun väline. (Johansson 2001, 3)

Outi Mäkinen ja Päivi Määttä (2001) kartoittivat suomalaisten kansalaisjärjestöjen valtion rahoitusta saaneet itäisen Afrikan alueelle sijoittuneet kuvataideprojektit 1990-luvulta. Tämän lisäksi he toteuttivat oman kenttäosuuden hankkiakseen omakohtaista kokemusta taidekasvatuksen kehitysyhteistyöstä. Kenttäosuus käsitti valokuvauksen työpajan Keniassa Mukurwein kylässä Ngorun lukiossa. Se toteutettiin osana taidekasvatuksen osaston Nguru Art and Design -hanketta¹. Mäkinen ja Määttä havainnoivat osallistuen, dokumentoivat tapahtumia ja pohtivat omaa kenttäosuuttaan sekä sitä, mihin suuntaan itäisen Afrikan taidekasvatuksen alueella tapahtuvaa kehitysyhteistyötä voisi kehittää.

Laura Sormunen (2002) oli mukana Teollisen muotoilun osaston opiskelija Riitta-Liisa Hakkaraisen kanssa Opetusministeriön rahoittaman Keppi-projektin osaprojektissa. Sormunen ja Hakkarainen toteuttivat ympäristökasvatukseen pohjautuvaa lähiympäristö-temaista kuvataideopetusta kahdessa helsinkiläisessä alakoulussa. Kokeiluissa tarkasteltiin kaupunkiympäristön rakenteiden vaikutusta lasten ympäristösuhteen syntymiseen.

Annika Meder ja Maija Nieminen (2003) olivat mukana Kaarisilta ry:n hallinnoimassa ESR-rahoitteisessa Ersta-projektissa. Meder ja Nieminen muodostivat opetussuunnitelman ammatilliseen kuvallisen ilmaisun erityisopetukseen. Opetussuunnitelman laatimisessa oli osittain apuna tekijöiden Erstan Taide- ja Toimintakeskuksessa pitämä valokuvausteemainen opetuskokeilu. Tutkielmassa tarkasteltiin laajasti kuvallisen ilmaisun erityisopetuksen mahdollisuuksia Suomessa. Tekijät raivasivat työnsä avulla tietä aloittaa Suomessa taiteen ammatillinen erityisopetus.

EKLEKTINEN ASENNOITUMINEN

Näissä tutkielmissa opetuskokeiluun on tarkasteltu yhdistellen erilaisia asenteita ja aineistoa on kerätty osallistuvalla havainnoinnilla, käyttämällä haastattelua, kyselyitä ja palautteita sekä tarkastelemalla oppilastoita.

Tarja Lehtivarjo (2007) ja Kaapo Salminen (2007) kiinnostuivat arkkitehtuurikasvatuksesta. Lehtivarjo tutki opetustaan teetättämällä lukiolaisille paikkaa ja tilaa käsittelevän harjoitustehtäväkokonaisuuden. Hän kehitti tehtäväkokonaisuutta helpottamaan kolmiulotteisen tilan hahmottamista ja auttamaan abstraktin ajattelukyvyyn kehittymisessä. Hän kysyi myös, mitä tehtävän muotoilulta edellytetään, jotta se auttaisi oppijaa tämän havainnoinnissa ja oppimisessa sekä ympäristön, arkkitehtuurin ja rakennustaiteen ymmärtämisessä. Lehtivarjo muisteli myös omia tila- ja paikkakokemuksiaan.

Lehtivarjo pohti kokeiluaan laadullisesti, tarkempina näkökulminaan hermeneutiikka sekä Räsänen (2000) ajatukset tutkivasta opettajuudesta. Lehtivarjo koki opetuskokeilun myös toimintatutkimuksellisenä opettajan toiminnan kehittämisenä. Lehtivarjon asenne sisälsi myös

¹Hankkeen projektikoordinaattorina toimi tuolloinen taidekasvatuksen osaston lehtori Meri-Helga Mantere. Hanke oli taidekasvatuksen osaston ja Suomen Ortodoksinen Lähetys ry:n yhteinen taidekasvatuksen kehitysyhteistyöprojekti.

pragmatistista päättelyä, etnografisen tutkimuksen sekä visuaalisen etnografian piirteitä. Teksti toimi narratiivisesti ja hänen sekä oppijoiden muisteluosuudet linkittyivät muistitietotutkimuksen ajatuksiin. Hän mainitsi asenteensa sisältäneen myös fenomenologian ja diskurssianalyysin piirteitä.

Salminen tarkasteli paikallisen rakennetun ympäristön ja tutkivan oppimisen käytön mahdollisuuksia peruskoulun arkkitehtuurikasvatuksessa. Salminen asennoitui opetuskokeiluunsa Varton (1996) laadullisen perinteen ajatuksin sekä menetelmätriangulaatiota hyödyntäen. Salminen tarkasteli tehtyä tapauksellisesti ja kriittisen toiminnallisesti ja päämääränä oli ilmiöiden ymmärtäminen. Hän hyödynsi etnografisen tutkimusotteen ajatusta eri aineistonkeruumenetelmistä sekä taiteellisen tutkimuksen piirteitä.

Maria Lankoski (2007) toteutti poikien kiinnostuksenkohteet ja maailman paremmin huomioivaa kuvataideopetusta kuvataidekoulun poikaryhmälle. Lankoski hyödynsi Sinkkosen (2005) ajatuksia, ruotsalaista koulutusalan kriittistä julkaisua nimeltä Krut ja suomalaista keskustelua sukupuolesta ja koulutuksesta. Hän kysyi, miten herättää poikien kiinnostus kuvataideopetusta kohtaan. Lankosken toiminnallisessa asenteessa oli läsnä hermeneuttinen ote (Wallin 1996, 1998), pragmaattinen näkökulma, etnografiset piirteet ja narratiivisuus.

Tarja Rantanen (2007) käsitteli kokemuksellista taideoppimista kuvataidekoulun oppijaryhmälle suunnatussa kokeilussaan. Rantanen kartoitti oppijoiden käsityksiä taidekokemuksesta sekä seurasi ja tarkasteli, miten taiteen vastaanottaminen ja taidekokemus siirtyivät oppijoiden teoksiin. Rantanen kuvasi opetuskokeilunsa rakenteen Räsäsen (2000) esittämän akveduktin, eli teoksen tarkastelun kolmen tason, mukaan. Hän analysoi aineistonsa Räsäsen yhden analyysimallin neljästä pääkategoriasta (kokemuspohjaisen tutkimisen pääkategoria) avulla. Rantasella oli laadullisessa (mm. Hirsjärvi 1997, Syrjäläinen 1994, Skinnari 2004) asennoitumisessaan fenomenologinen ihmiskäsitys ja etnografinen tiedonkäsitys. Hän asennoitui työnsä tutkimiseen etnografisesti (Anttila 2000), kartoittaen käsityksiä ja käyttäen keskusteluttamista aineistonkeruumuotona.

POHDINTAA

Tutkielmani lähti liikkeelle kiinnostuksestani Taiteen laitoksen kuvataidekasvatukseen akateemisena oppiaineena ja halustani saada kiinni siitä alalla tuotettuja aineistoja läpikäymällä. Valitsin aineistoksi opinnäytteet ja otin tehtäväkseni taulukoida niitä taidekasvatuksen osaston opinnäytetyöhöön avulla vuosikymmenen ajalta. Taulukointi toimi myös välttämättömänä alkutyönä pedagogisten opinnäytteiden opetuskokeilututkielmien tarkempien teemojen ja tutkimusmenetelmällisten lähestymistapojen selvittämiseksi. Pedagogisena opinnäytteenä tehtyä opetuskokeilua tarkastelin näkökulmasta, jossa opettaja tutkii omaa työtään, eli kuvataidekasvatuksen opiskelija oman työnsä kuvataideopettaja-tutkijana.

Taulukointi osoittautui hedelmälliseksi lähtökohdaksi ja toi minulle paitsi ymmärrystä aineistoni (abstraktit, tutkielmat) erityispiirteistä auttoi minua myös hahmottamaan opetuskokeilututkielmien asemaa vuosikymmenen opinnäytetutkielmien osana. Opetuskokeilu edustaa yhtä tapaa toteuttaa pedagoginen opinnäyte, vaikka ei olekaan kovin yleinen tapa. Sillä on pedagogisen opinnäytteen toteutustapana kuitenkin vakiintunut asemansa.

Taiteelliset opinnäytteet käsittivät hieman yli puolet kaikista opinnäytteistä (55 %) tehden taiteellisesta työtyypistä vuosikymmenen suosituimman. Virt@-kouluttautuneilla voidaan nähdä olleen vaikutusta pedagogisen työtyypin suosioon tiettyinä vuosina. Se, että taiteellinen opinnäyte oli vuosikymmenen suosituin, ei varmaankaan ollut laitoksella opiskeleville ja työskenteleville yllätys. Useasti vaihtuvat opinnäytteisiin liittyvät taidenäyttelyt laitoksen galleriatiloissa kertovat omaa kieltään taiteellisen työtyypin suosiosta. Vaikka prosenttiyksiköinä (12 %) ilmaistuna taiteellisen ja pedagogisen (43 %) määrässä ei ole suurta eroa, tarkoittaa prosenttiluku kuitenkin lähemmäs 60 taiteellista opinnäytettä kymmenen vuoden ajanjaksolla. Se saa tietysti kysymään, miksi niin moni opiskelija valitsee tehdä taiteellisen opinnäytteen esimerkiksi pedagogisen tai teoreettisen sijaan. Esimerkiksi kannustaako kuvataideopettajakoulutus taiteelliseen ajatteluun ja tuottamiseen pedagogista enemmän. Kuitenkin taiteellisten ja pedagogisten opinnäytteiden määrät olivat monesti yksittäisinä vuosina hyvinkin lähellä toisiaan.

Sen sijaan teoreettinen opinnäyte oli vähemmistössä (vain noin 2 % kaikista opinnäytteistä), mutta toisaalta vakiintui sitkeästi vuosikymmenen loppua kohti, jota pidin myönteisenä asiana. Kuten olen todennut, rajasin teoreettisen opinnäytteen tiukasti. Jälkikäteen voin spekuloida, jos olisin rajannut teoreettisen opinnäytteen lähemmäs esimerkiksi Koukosen kriteeriä (kts. luku Opinnäytteen kolmeen jakamisen kriteerit), läpikäymieni abstraktien perusteella todennäköisimmin taiteellisista opinnäytteistä olisi osa pudonnut teoreettisten ryhmään, ja tällöin pedagogisten ja taiteellisten opinnäytteiden määrät siirtyneet lähemmäs toisiaan. Näin ollen

teoreettinen opinnäyte olisi tullut paremmin edustetuksi pitkin vuosikymmentä. Kolmessa ryhmässä pitäytyminen oli tarpeellista lähinnä, koska aikaa oli käytettävissä pääasiallisesti vain abstraktien läpikäymiseen. Yksittäisiä vuosia (esim. kymmenen vuoden ajanjaksolla) ei tarvitsisi esitellä vain kolmen (pedagogiset, taiteelliset, teoreettiset) luokan kautta. Luokkia voisi olla lukuisampia, eikä niiden kaikkien tarvitsisi esiintyä jokaisena yksittäisenä vuonna.

Selvitin myös minkälaisia teemoja eri opinnäytteet käsittelivät, kuinka monta opinnäytettä tehtiin pari- tai ryhmätyönä sekä miten opinnäytteet jakautuivat opiskelijoiden sukupuolen mukaan. Teemojen kirjo opinnäytteissä oli laaja. Pedagogisia opinnäytteitä tehtiin laadullisella asenteella ja laajasti ottaen teemat noudattelivat ajankohdan opetussuunnitelmien (POPS 2004, LOPS 2003) teemoja. Erityiskasvatus, historiaan ja arviointiin liittyvät aihepiirit olivat vähemmistössä.

Historian aihepiiri oli vähemmistössä myös taiteellisissa opinnäytteissä. Taiteellisissa opinnäytteissä tehtiin enimmäkseen identiteettityötä eri aihepiirien painotuksilla, mutta kiinnostavimpana pidän tutkimuksellisemman lähestymistavan omaan taiteelliseen työskentelyyn lisääntymistä tarkasteluajankohdan puolivälistä lähtien. Taideperustaisuus tutkimusparadigmaksi on puhututtanut kuvataidekasvatuksen tiedonalalla (Kallio 2008, 2010) myös yliopisto-pedagogiikan näkökulmasta (Löytönen 2014).

Opinnäytteiden tekeminen paritöinä ei ole kovinkaan yleistä. Opinnäyte onkin perinteisesti ymmärrettynä yksilösuoritus, tosin olisin odottanut suurempaa poikkeamista tästä pääsäännöstä, opiskelemmehan kuitenkin taideyliopistossa, jolloin normista poikkeaminen voisi olla "normi". Naiset tekivät kaikista opinnäytteistä suurimman osan, joka selittyy opiskelijoiden yleisellä sukupuolijakaumalla. Sukupuolen sisällä eri opinnäytetyypit olivat suunnilleen yhtä suosittuja ja odotinkin sukupuolten suurempaa eroamista toisistaan jossain työtyypeissä.

Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa taulukoimalla vastaava aineisto 1990-luvulta sekä nyt taulukoimani aineistoa seuraavan vuosikymmenen, joka onkin kohta jo puolivälissä (2015), aineisto. Aineiston kontekstiksi riittäisi alustavasti pääosin sama kuin tässä käyttämäni (ajankohdan tutkintovaatimukset ynm.) ja jo kolmen vuosikymmenen ja kolmen luokan avulla tulokset olisivat varmasti mielenkiintoisia. Saattaisi esimerkiksi selvittää, onko teoreettinen opinnäyte esiintyvyydessään ja määrissään aaltoileva ilmiö, jatkuuko sen tarkasteluajankohdan puolivälistä alkanut hidas vakiintuminen nousujohteisena. Vai heikkeneekö se taas jäaden vuosikymmenien puolivälien (2005-2015) sisälle sijoittuvaksi ilmiöksi.

Jos yksittäisten vuosien opinnäytetutkielmiin syventyisi hiukankaan tarkemmin (esim. ottaen huomioon eri koulutusväylät- ja ohjelmat), vähänkään laajemmalla kontekstin muodostuksella (opinnäytteitä ajankohtana ohjanneiden professoreiden, lehtoreiden haastattelut, koulutus- ja kulttuuripoliittiset trendit erilaisten dokumenttien ja julkaisujen muodossa jne.) olisivat tulokset erittäin kiinnostavia. Tietenkin esimerkiksi Lapin yliopiston (kuvataidekasvatuksen aineopinnot ovat olleet mahdollisia suorittaa vuodesta 1990 lähtien) vastaavan aineiston taulukoiminen vertailuksi rinnalle toisi ymmärrystä yliopistollisen oppiaineemme opinnäytepiirteiden erityisluonteesta.

Valitsemani näkökulma edustaa eräänlaista "valoisaa virheetöntä onnistumisen historiaa", olenhan taulukoinut (ent.) taidekasvatuksen osastolla, Taiteen laitoksella hyväksyttyjä taiteen maisterin opinnäytteitä. En ole keskittynyt hankaliin poikkeamiin ja keskeneräisiksi jääneisiin tai epäonnistuneisiin opinnäyteprojekteihin. Mielenkiintoista voisi olla myös täydentää valitsemaani näkökulmaa edellä mainitusta suunnasta käsin.

Taulukoinnin jälkeen tarkastelin opetuskokeilututkielmia. Opiskelijat tutkivat omaa työtään monella eri tavalla, monenlaisin tehtävin ja monissa eri kuvataidekasvatuksen ja -opetuksen ympäristöissä. Vedänkin hieman yhteen löytämäni. Opetuskokeilututkielma-aineistoni pohjalta näyttää siltä, että omaa työtä tutkitaan yhteiskunnallisen paikkansa vakiinnuttaneissa koulutus- ja kasvatusorganisaatioissa tai taideinstituutioissa. Noin kolmasosassa opiskelija on tutkinut työtään peruskoulussa, viidessätoista prosentissa lukioissa ja kahdessaatoista prosentissa kuvataide-kouluissa. Loput vajaa 43 % jakaantuu muiden ympäristöjen kesken (AMK, taidetoiminta- ja taidekeskukset, taidekorkeakoulut, aikuis-, kansan-, ja kansalaisopistot, kesäkoulut, museot, ammattikoulut ja -opistot, yliopistot, päiväkodit ja kodin ympäristö).

Opetustyötä ei tutkittu esimerkiksi kauppakeskuksissa, kirjastoissa, vankiloissa, hylätyissä varastorakennuksissa ja niin edelleen. Tämä tarkoittaa opetuskokeilututkielmien tutkimuksellisen puolen ja siinä erityisesti opetustyön tutkimisen tulosten kannalta, että joltakin osin tulosten voidaan nähdä sitoutuvat osaltaan kasvatusta ja koulutuslaitos sekä taideinstituutioiden rakenteisiin ja samalla näiden historiallisesti määräytyneeseen käytäntöön ja sen traditioon. En kuitenkaan tarkastellut opetuskokeilututkielmien tuloksia. Erityisesti kokeiluproblematiikan näkökulmasta vakiintuneiden koulutus- ja kasvatusorganisaatioiden sekä taideinstituutioiden vahva painotus kokeilun ympäristönä oli hieman yllättävääkin (jos kokeilemisen ymmärretään viittaavan johonkin radikaalisti uudelleenlaiseen toimintaan kokonaan uudellisissa toimintaympäristöissä tai muuta tällaista).

Kuvataideopettajaksi opiskelevat hyödyntävät työnsä tutkimisessa yhteistyötä monessakin mielessä. Toisaalta opiskelijat tutkijoina hyödyntävät parityöskentelyä, mutta myös kollegiaalista jakamista ja yhteistyötä. Toisaalta opiskelijat ovat olleet mukana taidekasvatuksen osaston sekä muiden tahojen tutkimushankkeissa. Suuressa osassa hankkeista on joko kasvatusorganisaatioita (Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto) tai niitä hallinnoivia tahoja (Opetushallitus, Opetusministeriö) mukana. Lopuissa on vapaan sivistystyön ja järjestötyön painotuksia. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijat ovat muutenkin opintojensa varrella paljon mukana ns. opintoprojekteissa, jotka tapahtuvat korkeakoulun ja sen ulkopuolisten tahojen välillä. Omaa työtä tutkitaan siis harvemmin täysin yksin ja oman työn tutkiminen saa myös monenlaisia virikkeitä ja viitekehyksiä eri tahojen kautta.

Omaa työtä tutkittiin toiminnallisella asenteella paljon, mutta sen jälkeen asenteet hajautuivat, vaikka tapauksellinen asennoituminen olikin yksittäisistä asenteista toiminnallisen jälkeen suosituin. Tässä näkyi mielestäni osaltaan taidekasvatuksen osaston vahva traditio oman kuvataideopettajan työn tutkimisessa toimintatutkimuksen keinoin.

Opiskelijoiden tutkima kuvataideopetus käsitti erilaisia aihepiirejä (keramiikka, valokuvaus, väri, ryhmätyö jne.), menetelmiä (yhteistoiminta, ongelmanratkaisu, omaelämäkerrallisuus, projektimenetelmä), kohderyhmiä (erityisoppijat, kehon kuvan ongelmista kärsivät aikuisoppijat, monikulttuurinen oppijaryhmä, tyttö- ja poikaryhmät jne.) sekä kasvatuksellisia lähestymistapoja (ympäristö- ja arkkitehtuurikasvatus, muotoilu-, media- ja elokuvakasvatus). On tärkeää tuoda esiin, että esimerkiksi arkkitehtuurikasvatus tai elokuvakasvatus (tai suurin osa em. sisällöistä, kohderyhmistä jne.) eivät sinänsä ole uusia aihealueita tai teemoja kuvataidekasvatuksessa, vaikka ne sellaisina vain yhden vuosikymmenen tarkastelun kautta ilman muuta taustoittavaa materiaalia saattavat näyttäytyäkin. Esimerkiksi arkkitehtuurikasvatus, luovuus tai portfolio-työskentely ovat olleet kuvataidekasvatuksessa pinnalla jo kohta kolme vuosikymmentä.

Minulla ei ollut käytössäni vertailevaa materiaalia muista pedagogisista opinnäytteistä tehtävineen ja menetelmineen opetuskokeilututkielmien rinnalle. Voin spekuloida pedagogisten opinnäytteiden abstraktit läpikäyneenä, että opetuskokeiluja vastaavaa käytännön pedagogista oman opetustyön tutkimista, jota ei kutsuta "kokeiluksi", tehdään jonkin verran. Kuitenkin paljon tehdään muutakin, erilaisia haastatteluja ja kyselyjä kuvataideopettajille, erilaista toimintaa erilaisissa projekteissa, joihin liittyvät tehtävät voivat olla osittain pedagogisessa suunnassa ja niin edelleen. Mielenkiintoista olisikin tuoda muut pedagogiset opinnäytteet tehtävineen ja lähestymistapoineen nyt selvittämäni rinnalle. Kuva kuvataidekasvattajaksi opiskelevasta oman työnsä tutkijana tarkentuisi.

On hienoa havaita, että niin moni kuvataideopettaja-opiskelija valitsee tutkimuksellisen asenteen omaksumisen ammatilliseen minäänsä, sillä se sisältää mahdollisuuden pitää itsensä myöhemmin työelämässä toimivana kuvataideopettajana ammatillisesti hereillä ja mahdollisuuden harjaantua kyseenalaistamaan käytäntöjä, eikä pelkästään toteuttamaan niitä kyselemättä.

Kuvataideopettajaksi opiskelevien työnsä tutkiminen näyttäytyy selvitykseni kautta katsottuna hyvin "ongelmattomana onnistumistoimintana". Valitsin esitellä ainoastaan tutkimuksellisia tehtäviä ja menetelmällisiä asenteita, en esimerkiksi tutkimuksellisia tuloksia. Pois niin ikään jäivät oman työn tutkimisessa mahdollisesti sattuneet kömmähdykset, hutiloinnit ja ylenkatsomiset. Yhden tai useamman tutkielman avaaminen olisi tuonut opiskelijan kuvataideopettaja-tutkijuuden käsittelyyn rikkautta, syvyyttä ja erityislaatuista. Alkuperäinen ajatukseni olikin valita muutama tutkielma ja avata niiden kautta niitä hyvin erilaisia kasvutarinoita, joita kuvataideopettajaksi opiskelevat oman opetustyönsä tutkimisen kautta käyvät läpi. Aiheesta voi siis jatkaa.

Työtä jää kuvataidekasvatuksen akateemisena oppiaineena perustojen hahmotusta jatkavalle. Pidän tekemääni aineistojen taulukointia ja selvitystä kapeana ja laajentamista sekä syventämistä vaativana alkutyönä. Taulukointi ja selvitys voivat osaltaan tarjota materiaalia myös kuvataideopettajakoulutuksen kehittämisen tarpeisiin. Tutkielma antaa viitteitä niistä ympäristöistä ja aihepiireistä, jotka opiskelijoita oman opetustyön tutkimisessa esimerkiksi askarruttavat tai hämmentävät. Esimerkiksi opinnäytetyyppien määrät ja tarkemmat teemat tarjoavat viitteitä opiskelijoiden kiinnostuksen ja vähäisemmän mielenkiinnon kohteista.

LOPUKSI JA ALUKSI

Taiteen laitoksen taidepedagogiikan lehtori ja kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman johtaja Marja Rastas (2014) kertoo taidekasvatuslehti Styluksessa vuonna 2011 Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa aloitetun laajan tutkinnonuudistuksen tultua elokuussa 2014 päätökseen. Rastas kysyy, mitä uudistus merkitsee kuvataideopettajakoulutuksen näkökulmasta. "Tutkinnonuudistuksen valmistelu on merkinnyt monisyistä keskustelua visuaalisten alojen ammattilaisten roolista tulevaisuuden suomalaisessa yhteiskunnassa sekä globalisoituvassa ja teknologisoituvassa maailmassa. Mikä on heidän tehtävänsä hyvinvoinnin, kriittisen ajattelun, kulttuurisen uudistumisen ja kestävä elämäntavan edistämässä? Miten heitä koulutetaan, mitä tutkintojen tulee sisältää?" (Rastas, 2014, 28). Kuvataidekasvatuksessa yliopistollisena oppiaineena on taas alkamassa uusi aika. Kuvataidekasvatuksen oppiaine on aina asettanut tehtävänsä laajasti ja käynyt läpi monta muutoksen sykliä. Jotta jotakin lukuisista eri transformaatioista varastoituisi yhteiseen muistiin, täytyy kuvataidekasvatuksen tutkimuksen olla kiinnostunut oppiaineensa perustasta ja tulla tietoiseksi siitä tutkimuksen keinoin.

TUTKIMUKSENI POHDINTAA EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN NÄKÖKULMISTA

Eettisyyttä pohdin koko tutkimustani ja tutkimustehtäviäni koskien. Luotettavuutta käsittelen lähinnä suhteessa aineistosta tekemiini havaintoihin¹.

Opinnäytteiden taulukointi selvityksineen tarjoaa pohjan opinnäytteiden tutkimista jatkavalle. Tutkittaessa esimerkiksi pienempää määrää tai tiettyjä ilmiöitä vuosikymmenen opinnäytteistä, taulukoinnin ja selvityksen tiedot tarjoavat vertailukohtaa havainnoille. Opetuskokeilututkielmien jäsenys palvelee osaston pedagogisista opinnäytteistä kiinnostunutta osaltaan kaventaen siihen omin avuin tutustumisesta aiheutuvaa työmäärää.

Opinnäytteiden taulukoinnin tulokset nojaavat pääasiassa pelkkiin töiden tiivistelmiin ja tulosten luotettavuutta vähentääkin se seikka, että tiivistelmän ja sitä koskevan tutkielman sisältö saattavat olla ristiriidassa keskenään. Luotettavamaksi tuloksia olisi tehnyt myös itse tutkielman johdannon sekä johtopäätösten läpikäyminen. Tutkimusryhmän kanssa taulukointia tehdessä koko aineiston läpikäymisen (tiivistelmät ja tutkielmat) olisi voinut jakaa useamman ihmisen kesken ja luotettavuutta lisäävänä toimenpiteenä katsoa, että jotkin aineiston osat käydään läpi useamman ihmisen toimesta.

Taulukoinnin oli pohjattava johonkin selkeään osaston tradition tarjoamaan lähtökohtaan² ja päädyin käyttämään opinnäytetyöohjetta. Kysymys on kuitenkin tulkinnastani paitsi itse ohjeesta, myös aineistostani (ensisijaisesti abstraktit). Kuten olen todennut, lopullinen jako on määrittynyt ohjeen, abstraktien, opinnäytteiden ja tutkijana tuottamani yhteispelinä. En ole ammattitutkija ja osaltaan tarkempien rajanvetojen tekeminen opinnäytteiden välille vaatisi tämän lisäksi paljon enemmän työtä (käytännössä kaikkien neljän ja puolen sadan tutkielman lukemista kannesta kanteen), johon opinnäytteen puitteissa ei ole ollut mahdollisuutta.

Se, mikä tutkielmastani jäi harmittavasti puuttumaan, oli (edes) joidenkin yksittäisten vuosikymmenen tutkielmien avaaminen. Edes muutaman opetuskokeilututkielman avaaminen olisi tuonut tarkastelulle myös sen kaipaamaa (laadullisen tutkimuksen) syvyyttä ja tarjonnut lukijalle paremman käsityksen edes pedagogisesta opinnäytteestä. Yksittäisen tutkielman yhteys opinnäytteiden kokonaisuuteen olisi tehnyt myös tutkielman sisällöllisestä muodosta dynaamisemman (tutkielman muoto rikastaa osaltaan esiteltävien kokonaisuuksien sisältöä).

On totta, että olisin voinut paremmin valmistautua kohtaamaan aineiston erityisongelmat, eli aineistonkeruun (sisällölliset) erityispiirteet; vaikka aineisto oli valmiina, siihen ja sen käsittelyyn liittyi käsitteellisiä ongelmia (opetuskokeilututkielman ja pedagogisen opinnäytetutkielman suhde toisiinsa). Opetuskokeilututkielmiin keskittyminen rajasi pedagogista tutkielma-aineistoa. Täytyy myös pitää mielessä, että taiteen maisterin opinnäytteen tekemiselle varattu aika on lyhyt tämän aineistomäärän jäsentämiseen millä tahansa keinoin.

¹En koe ilmaisujen, kuten uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys jne. pohtimisen kuvaavan kovinkaan hyvin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

²Tästä traditiosta, esim. vuonna 2005 Virt@ koulutusjohtajana toiminut Martti Raevaara Milla Aaltosen (2005) työstä annetussa lausunnossaan: "Taidekasvatuksen osaston lopputyöt voidaan viitteellisesti jaotella kolmeen ryhmään, käytännön pedagogiikkaan tai taiteelliseen työhön suuntautuneisiin lopputöihin tai teoreettisiin tutkielmiin." (Raevaara 2005).

Mitkä asiat johtuvat ilmiöstä itsestä, mitkä ulkoisista tekijöistä ja mitkä tutkimuksen tekemisestä?¹ Miten valitsemani tutkimuksellinen tehtävä ja positio alussa vaikutti tapaani kerätä, "lajitella" ja tulkita aineistoa? Miten se vaikutti tuloksiin?

Olen avannut tutkimusprosessiani vaiheineen ja valintojeni seurausta tutkimukselleni kokonaisuutena. Tapani tehdä (taulukointi, selvitys) palveli mielestäni päämääräänsä suhteessa siihen, mitä halusin aineistoista saada selville. Taulukointia voi tietenkin aina haukkua tylsyydestä ja joutavanpäiväisyydestä, mutta pidän sitä tutkimustyön avaintyökaluna.

Tutkielmani on painottunut pedagogisiin opinnäytteisiin liittyvään tematiikkaan ja taiteellisiin sekä teoreettisiin opinnäytteisiin liittyvien tematiikkojen pois- sekä vähemmälle jääntiä voi kritisoida. Eli tutkielmassani en juuri avaa tai esittele taiteellisen ja teoreettisen päähän painottuvan tutkimuksen tai näitä koskevan keskustelun suuntaviivoja ja perinteitä taidekasvatuksen osastolla ja kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Tämän voi nähdä puutteena. Kuitenkin tutkielmani painopiste oli kuvataideopettajan käytännön opetustyön tutkimiseen liittyvissä teemoissa, ei esimerkiksi taiteilijan (työn) tutkimisen teemoissa.

Esittelen 54 tutkielman selvityksessäni ainoastaan tekijän menetelmäkirjallisuutta. Opiskelijat käyttävät kuitenkin monialaista ja monitasoista kulloiseenkin teemaan liittyvää muutakin kirjallisuutta. Opetuskokeilututkielmien esitystapaa voi kritisoida myös kuvataidekasvatustodellisuuden (sen joka on tuolla ulkona) sivuuttamisesta tai yksinkertaistamisesta. Tässä juuri näkyvät omat kiinnostuksenkohteeni ja sen esiintuominen, mitä itse pidin aiheeni käsittelyn kannalta tärkeänä.

Sisältöön liittyvä iso rajauspäätös koski opetuskokeilututkielman keskeisen asenteen nimeämistä. Toinen vaihtoehto käsitellä asenteet olisi ollut kutsua kaikkia tutkielmia monimenetelmäisiksi, koska lähestymistapoja nimetään usein enemmän kuin yksi. Kuitenkin opetuskokeilututkielmia tarkastellessani havaitsin, että tekijällä oli jokin valittu keskeinen asenne opetustyönsä tutkimiseen ja muut mainitut täydentävämmässä roolissa. Keskeisimmän asenteen nimeäminen auttoi minua myös aineiston käsittelyssä rajaamalla sisällön ja lopulta merkitysten kontekstia.

Miten valitsemani kirjallisuus suuntasi tuloksia, käsittelyä, tutkimusta kokonaisuutena? Tukeudun osaston opinnäytteistä kertoessani pääasiallisesti tutkintovaatimuksiin ja toisaalta Huuhtasen (1984) näkemyksiin taidekasvatuksesta yliopistollisena oppiaineena. Lisäksi tukeuduin opettaja-tutkijuudesta kertoessani pääasiassa kahteen teokseen (Ojanen 1993, 1996), joiden kirjoitusajankohta sijoittuu opettajatutkija-liikkeen alkuvuosiin Suomessa. Hyödynsin myös kuvataidekasvatuksen tiedonalan keskustelua ja tutkimusta työssäni. Minulla ei ollut käytössäni kansallista tai kansainvälistä vertailumateriaalia (opinnäytteiden taulukointia vastaavia tuloksia, kuvataideopettajaksi opiskeleva oman työnsä tutkijana selvityksiä). Osittain opinnäytteeni aihepiiriin liittyvää kansainvälistä vertailumateriaalia olisi ollut saatavillakin (esimerkiksi opettajatutkija-liikkeestä on kirjoitettu paljon). Ongelmaksi kansainvälisen materiaalin kanssa muodostuu yhteismitaton tutkimuskieli ja -käytäntö, johon on työstä päästä sisään, vaikka Taiteen laitoksen kuvataidekasvatuksen tiedonala on omannutkin angloamerikkalaisia vaikutteita. Asia tietysti on niinkin, että juuri Taiteen laitoksen opinnäytteistä tai

¹Tynjälä (1991) esittää tällaisia tutkimuksen tutkimustilanteen arvioimisen avuksi (Tuomi & Sarajarvi 2009, 139 Taulukko 19. *Luotettavuuden kriteerit laadullisessa tutkimuksessa: vertailu.*).

kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelevan opetustyön tutkimisesta opetuskokeilututkielmana ei löydy tietoa. Olen tuonut esiin sitä, mistä valitsemani aineistot kertovat. Mielestäni esittelin riittävästi kontekstia, johon taidekasvatuksen osaston, nykyisen Taiteen laitoksen opinnäyte tehdään¹.

Tuomi ja Sarajärvi puhuvat (2009, 135) luotettavuudesta jo esiin nousee kaksi asiaa: havaintojen puolueettomuus ja havaintojen luotettavuus. Puolueettomuus koskee sitä, että vaikka aina laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ennakkoluulot ohjaavat koko tutkimusprosessia tutkimustehtävän asettamisesta loppusanoihin, tulee tutkijan kuitenkin miettiä oman tutkimuksensa kohdalla luotettavuutta aina myös sitä kautta, missä määrin omat asenteet esimerkiksi tekijöiden sukupuolta tai asemaa kohtaan vaikuttivat havaintoihin. Missä määrin on tutkimusasetelmani luotettavuutta lisäävä tai vähentävä seikka, että olen tutkijana opinnäytetyötäni tekevä opiskelija, joka periaatteessa on samassa tilanteessa niiden tekijöiden kanssa, joita aineisto koskee? Olenko liian lähellä tekijöitä, enkä kykene tekemään puolueettomia ja siis luotettavia havaintoja aineistostani tai enkö esimerkiksi ole halunnut lähestyä aineistoani ja ymmärtää sitä perinpohjaisesti? Nojaanko siis ennakkoluuloihini, joita päädyn pitämään tekijöiden antamana? Mielestäni olen ollut avoin ja esitellyt aineistoa rehellisesti.

Eräs havaintojen luotettavuutta lähestyvä kysymys koskee koko tutkimustehtävää: onko minulla ollut edellytyksiä paitsi taulukoida opinnäytteitä myös esitellä opetuskokeilututkielmat kertomallani tavalla? Liitän tämänkin havaintojen luotettavuuden pohdintaan, koska jos minulla ei olisi edellytyksiä, olisivat tulokset mielivaltaisia. Mielestäni onnistuin asettamani tutkimustehtävien rajoissa.

Mielestäni olen tuonut myös esiin, mitä valitsemallani tarkastelutavalla aineistoista tai tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä (opinnäyte, kuvataideopettajaksi opiskeleva oman opetuskokeilunsa tutkijana pedagogisen opinnäytteen alustalla) jää sanomatta tai puuttumaan ja hahmotellut riittävästi sitä, minkälainen kuva aineistoistani piirtyy tutkimustehtävän tekemisen jälkeen.

Onko eettistä kysyä minkälaista opetuskokeilututkimusta osastolla on opinnäytteinä tehty, etenkin kun aineisto esitellään opiskelijoiden nimillä? Olen tutkimusta tehdessäni kiinnittänyt huomiota tulosten muotoiluun. Vaikka käsittelenkin vain tekstiä, on tämä teksti kulloinkin jonkun testiä. Tutkijana minulla on vallan kautta mahdollisuus asettaa tekijät ja koko tiedonala outoon valoon.

Tekemäni valinnat johtuvat myös opinnäytteen harjoitustyöluonteesta ja siihen kuuluvasta opitun näyttämisestä mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävällä tavalla. Se että valitsin käydä läpi laajan aineiston, rajasi luonnollisesti mahdollisuuksiani syventyä enemmän kirjallisuuteen tai

¹ Kuten tarkkaavainen lukija on jo havainnut, valitsemieni kirjoittajien (Kivirauma, Rinne ja opettaja-tutkijana -liikkeen edustajat) kannat ja suuntaukset opettajankoulutuksen kehittämisessä ovat olleet vastakkaisia. Kivirauma ja Rinne ovat vastustaneet opettajankoulutuksen tieteellistämistä, eli halunneet poistaa tutkimusopinnot ja laskea opettajien koulutustasoa (Niemi 1993, 54). Opettaja oman työnsä tutkijana -liikkeellä puolestaan on juurensa nimenomaan opettajankoulutuksen ja opettajan ammattikuvan nostamisessa tieteellisemmälle perustalle. Tarkastelussani nämä lähteet edustavat kuitenkin eri tasoja ja viittaavat eri kokonaisuuksiin aineistojen käsittelyssä.

tehdä haastattelutyötä. Kysymyksessä on maisterin opinnäytteen alusta, ei esimerkiksi väitöstyön alusta. Olisin voinut käsitellä aihettani kriittisemmästä ja analyyttisemmästäkin suunnasta.

Kokoavasti todeten muodostamiini tuloksiin ja tulkintoihin vaikuttivat ainakin taustakirjallisuuden valinta, valitsemani painotukset (omat kiinnostuksen kohteet), se, että valitsin kartoittaa laajan aineiston (koko vuosikymmen) sekä aineiston (pedagoginen opinnäyteaineisto) sisällön erityisongelmat, joihin olisin voinut varautua paremmin.

LÄHTEET

Enkenberg Jorma, Savolainen Erkki, Väisänen Pertti (toim.) 2004. *Tutkiva opettajankoulutus - Taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopistopaino, Joensuu 2004. ISBN 952-458-564-2

Huhtanen Päivi 1984. *Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet*. Jyväskylä 1984. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7. ISBN 951-679-067-4

Kansanen, Pertti 1993. *Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta?* Teoksessa (toim.) Ojanen Sinikka 1993. *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Hakapaino Oy, Helsinki 1993. Oppimateriaaleja 21. s. 40-51. ISBN 951-45-6310-7

Kivirauma, Joel & Rinne Risto (toim.) 1997. *Suomalaisen kasvatustieteen historia –lyhyt oppimäärä*. Turun Yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A:182 1997. Painosalama Oy, Turku. ISBN 951-29-1021-7

Kohonen Viljo 1993. *Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana*. (toim.) Ojanen Sinikka 1993. *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Hakapaino Oy, Helsinki 1993. Oppimateriaaleja 21. s.66-89. ISBN 951-45-6310-7

Määttä Kaarina, 1998. *Kuvaamataidon opetus tutkimuksen kohteena. Mitä kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman opiskelijat ovat tutkineet*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, Lapin yliopisto, 1998. ISBN 951-634-570-0

Niikko Anneli 1996. *Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön*. Teoksessa *Tutkiva opettaja 2.*, (toim.) Ojanen Sinikka 1996. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-Paino, Tampere 1996. Oppimateriaaleja 55. s. 107-121. ISBN 951-45-7151-7

Nuutinen Pirjo 1996. *Lupa ymmärtää omaa työtään*. Teoksessa *Tutkiva opettaja 2.*, (toim.) Ojanen Sinikka 1996. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-Paino, Tampere 1996. Oppimateriaaleja 55. s. 63-70. ISBN 951-45-7151-7

Ojanen Sinikka (toim.) 1993. *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Hakapaino Oy, Helsinki 1993. Oppimateriaaleja 21. ISBN 951-45-6310-7

Ojanen Sinikka (toim.) 1996. *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-Paino, Tampere 1996. Oppimateriaaleja 55. ISBN 951-45-7151-7

Tuomi Jouni, Sarajärvi Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. (1. p. 2002) Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2009. Painopaikka Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2009. ISBN 978-951-31-4865-2

Räsänen Marjo 1997. *Building Bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Publication series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18. Gummerus Saarijärvi 1997. ISBN 951-558-014-5

Räsänen Marjo 2012. *Kuvataiteet ja kasvatustutkimuskentän ääriviivoja*. Teoksessa Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana, (toim.) Kallioniemi Arto, Virta Arja, 2012.

Jyväskylän yliopistopaino Jyväskylä 2012. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 60. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. s. 389-412. ISBN 978-952-5401-62-2

Sava Inkeri 1996. *Tutkiva mieli. Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä*. Teoksessa Kuvitella vuosisata, (toim.) Liisa Piironen ja Antero Salminen 1996. Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu. Gummerus Kirjapaino Oy Jyväskylä 1996. s.150-156. ISBN 951-558-005-6

Verkkolähteet

Kallio Mira 2008. *Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen*. Synnyt 2008 (2) s. 106-115. ISSN 1795-4843. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/kallio.pdf>

Kallio Mira 2010. *Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa*. Synnyt 2010 (4) s. 15-25. ISSN 1795-4843. https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010kallio.pdf

Räsänen Marjo 2007. *Multiculturalism and arts-based research Themes in Finnish studies 1995-2006*. Synnyt 2007 (3) s. 9-28. ISSN 1795-4843. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792381/rasanen.pdf>

Muut lähteet

Rastas Marja 2014. *Hei me uudistetaan!* Stylus 2014 (2) s. 28. ISSN 0359-9361

Koukonen Marjo 2012. *Arvostelun analyysi. Taiteen maistereiden opinnäytteiden arvostelulauseunoissa luodut merkitykset*. Taiteen maisterin opinnäyte. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma. Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Aalto-yliopisto.

Tutkintovaatimukset

Opinto-opas/Tutkintovaatimukset 2001-2003, Taideteollinen korkeakoulu. Taik/ Taideteollisen korkeakoulun opintoasiainpalvelut. Hakapaino Oy. ISSN 0782-3509

Opinto-opas/Tutkintovaatimukset 2003-2005, Taideteollinen korkeakoulu. Taik/ Taideteollisen korkeakoulun opintoasiainpalvelut. Hakapaino Oy. ISSN 0782-3509

Opinto-opas/Tutkintovaatimukset 2007-2009, Taideteollinen korkeakoulu. Taik/ opetus- ja opiskelijapalvelut. Vammalan kirjapaino Oy, 2007. ISSN 0782-3509

Opinto-opas/Tutkintovaatimukset 2009-2011, Taideteollinen korkeakoulu. Taik/ opetus- ja opiskelijapalvelut. Vammalan kirjapaino. ISSN 0782-3509

LIITE 1: OPINNÄYTETYÖOHJE

Maisterin opinnäyte 40op/20ov

Tavoite on, että opiskelija syventää taidekasvatuksen teoreettista ja käytännöllistä tuntemustaan sekä osoittaa valmiutta tieteelliseen ja taiteelliseen ajatteluun ja näihin liittyvään viestintää. Työn ohjaus tapahtuu seminaarissa ja henkilökohtaisessa ohjauksessa. Työ on taiteen maisterin opinnäytetyö. Seuraavassa on jaoteltu työt kolmeen ryhmään. Jaottelun avulla voi jäsentää erilaisia näkökulmia opinnäytteen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Jaottelu on vain viitteellinen. Se ilmaisee lähinnä työn painotuksen. Useissa tapauksissa työ on yhdistelmä eikä tarkkarajaisuus ole sellaisenaan työssä tavoiteltava ominaisuus. Olennaista on, mitä ja miten tutkitaan.

1. Käytännön pedagogiikkaan liittyvä opinnäyte voi

- a) Perustua opetustilanteiden osallistuvaan havainnointiin ja/tai haastatteluihin ja/tai kyselyaineiston keruuseen jossakin taidekasvatuksen opetusyhteisössä. Osallistuva havainnointi ja muu aineiston hankinta suunnitellaan tutkimuskysymyksen mukaisesti.
- b) Muodostua opetusohjelmasta, jonka opiskelija suunnittelee, toteuttaa käytännössä, kuvaa ja arvioi kirjallisesti sekä kuvallisesti. Opetusohjelman suunnittelun lähtökohtana ovat oppilaitos- tai opettajakohtaiset tavoitteet ja opetussuunnitelmat.

Kysymyksenasettelu ja käytännön toteutus:

Kysymyksenasettelu rakennetaan teoreettisen pohdiskelun perustalta, aihealueen kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta hyödyntäen. Käytännön toteutuksen lähtökohtana on molemmissa tapauksissa jokin taidekasvatuksen ympäristö, jossa opiskelijalla on mahdollisuus tehdä opinnäytteensä. Tällaisia ympäristöjä voivat olla yläaste, lukio, ala-aste, päiväkot, kuvataidekoulu, käsi- ja taideteollisuusoppilaitos, työväenopisto, museot, sosiaali- ja hoitoalan laitokset ja yhteisöt sekä tilapäiset taidekasvatusprojektit.

Opetusohjelmasta muodostuva opinnäyte (b)

Opetusohjelman rakenne: Opetusohjelma voi rakentua suppeasti rajatusta aihekokonaisuudesta tai laajasta taiteiden välisestä ja oppiainerajoja ylittävästä teemakokonaisuudesta. Opetusohjelma voi myös olla selkeästi kokeileva. Ohjelma voi olla suunnattu tarkasti rajatulle ikäryhmälle tai oppilaitoksen koko ikärakenteelle. Rakennetta selkiyttää työn kysymyksenasettelu, johon työssä etsitään vastausta.

Työn osat:

1. Opetusohjelman suunnittelu taustaa (henkilökohtainen sitoutuminen)
2. Tavoitteen asettelu ja ongelmat, yhteydet opetussuunnitelmaan
3. Opetusohjelman sisältö
4. Ohjelman toteuttaminen, kirjallinen ja kuvallinen raportointi
5. Tavoitteiden toteutuminen, ohjelman opetuksellinen arviointi.

Opetusohjelmasta muodostuvaan pedagogiseen opinnäytteeseen voi sisältyä pohdintaa teorian ja käytännön yhdistämisestä, koulumuodon tai taidekasvatuksen ympäristön erityisvaatimuksista, työn velvoitteista, merkityksestä, kehitysmahdollisuuksista, kehityksen esteistä, koulun sosiaalisesta ilmapiiristä, opettajan roolista, opiskelijan henkilökohtaisista resursseista, koulutuksen riittävydestä. Työn osana voi myös olla tutkiva oppilastyönäyttely, videotaltiointi, julkaisu tai muu raportointi.

Arviointi:

Opetusohjelmasta muodostuvaa opinnäytettä arvioitaessa kiinnitetään huomiota tavoitteen asetteluun, suunnitelman sisältöön ja toteutukseen sekä opiskelijan itsensä työstä tekemään arviointiin.

2. Taiteelliseen työhön suuntautunut opinnäyte

Työ sisältää taiteellisen produktion ja siihen kirjallisen osuuden.

Lähtökohtana on taiteellisen toiminta- ja oppimisprosessin tutkiminen oman työskentelyn perusteella.

Kirjallisessa osuudessa:

- esitellään työn henkilökohtaiset ja yleiset lähtökohdat sekä se, millä tavoin työ rakentuu kuvallisista, esineellisistä, suullisista ja kirjallisista aineistoista
- esitellään taiteellisesti suuntautuneen työn tavoitteet. Opinnäytteen tavoitteet on ilmaistava jo taiteellisen osuuden esittelyn, näyttelyn tms. yhteydessä
- kuvataan työn vaiheita ja käytettyjä työmenetelmiä
- eritellään ja perustellaan työskentelyyn ja lopputulokseen vaikuttaneita ratkaisuja; tähän sisältyy yhtä hyvin ulkoisen toiminnan kuin sisäisen prosessin kuvausta
- arvioidaan työprosessia ja valmista produktiota kokonaisuutena
- esitellään työn menetelmällinen lähestymistapa

Opinnäytteen tekijän odotetaan pitävän työpäiväkirjaa, johon hän eri menetelmin tallentaa työskentelyn vaiheita ja työn etenemiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Arviointi:

Taiteellisen opinnäytteen arviointi tapahtuu kirjallisessa osuudessa esiteltyjen tavoitteiden pohjalta. Tämä koskee myös työhön liittyvää taiteellista osuutta. Tämän takia opinnäytteen

tavoitteet on ilmaistava jo taiteellisen osuuden esittelyn, näyttelyn tms. yhteydessä. Myös itse tavoitteenasettelun mielekkyyteen kiinnitetään huomiota. Koko työn arviointi perustuu kolmijakoon:

1. taiteellinen produktio
2. kirjallinen osuus
3. edellisten välinen yhteys

Erityistä huomiota kiinnitetään siihen, miten nämä osuudet tukevat toisiaan. Taiteellinen opinnäyte edellyttää myös menetelmällistä lähestymistapaa, menetelmien hallintaa ja arviointia.

3. Teoreettinen tutkielma opinnäytteenä

Tavoite on tarkastella opinnäytteeksi asetettua tehtävää teoreettisen ajattelun avulla ja sen lähdeaineistona on erityisesti alan kirjallisuudessa käyty keskustelu. Teoreettisesti painottunut työ edellyttää teoreettisessa ajattelussa tarvittavien tutkimusmenetelmien hallintaa, taidekasvatusteorioiden ja tutkielman aihepiirin hyvää tuntemusta sekä kykyä tieteelliseen viestintään. Tutkielmassa esitellään työn tehtävänasettelu, sen merkitys taidekasvatuksen kannalta sekä käytetty metodi. Työn keskeisen osan muodostaa valitun tehtävän johdonmukainen ja kattava käsittely sekä johtopäätösten esittely ja tulkinta.

Arviointi:

- tutkimusongelman merkittävyys tieteelliseltä ja ammatilliselta kannalta ja sen vaikeusaste
- työn laajuus
- tutkielman muodollisen ja teknisen toteuttamisen taso
- taustatietojen ja oman osuuden suhde ja niveltyminen tosiinsa
- ongelmien ja tulosten perustelu ja niiden kehittelytaso
- tulosten tulkinnan taso

LIITE 2: KAIKKI TEKIJÄT VUOSITTAIN

Lyhenteet: PE = pedagoginen, TA = taiteellinen ja TE = teoreettinen.

2000

Ajanki Riitta & Paajanen Nina. TA

Ekebon Terhi. TA

Ewalds Eivor. TA

Hamn Kalle. TA

Hietala Anu. PE

Hjermann Pernilla. TA

Ilmaranta Vesa. TA

Joronen Tuomo. TA

Juumajärvi Riikka. PE

Kattelus Minna-Kaisu. PE

Kellberg Jaana. PE

Kotala Elena. TA

Lähteenmäki Sanna. TA

Mäntynen Anne & Kuorelahti-Juntunen
Pulmu. PE

Nousiainen Jukka. TA

Nykänen Nina. TA

Paloheimo Laura. PE

Palosaari Sari. TA

Peni Heli. PE

Pohjonen Laura. TA

Punkari Minna. TA

Pärssinen Katri. PE

Ruohtula Kata. TA

Räisänen Jaana. PE

Salmenkivi Maiju. TA

Saloheimo Kirsi. PE

Salonen Kati. TA

Tarna Kerstin. PE

Tenni Sari. TA

Töyrylä Leena. TA

Uusimies Elina. TA

Wahlberg Jonna. TA

Yrjölä Leena. TA täydennyskoulutus

2001

Aaltonen Pirjo. PE täydennyskoulutus

Barron Marjukka. TA

Huhtaniska Annaleena. PE

Huumonen Heli. TA

Hyvönen Tytti. PE

Hänninen Johannes. PE

Iivanainen Taina. TA

Johansson Anneli. PE

Kaasinen Arja-Liisa. PE

Karjalainen Anu. TA

Kivioja Heikki. TA aikuiskoulutus

Kutvonen Ullariikka. PE

Laurila Pauliina. PE

Leinonen Johanna. TA

Linkola Liisa. PE

Lähteenmäki Sanna. TA

Mäkinen Outi & Määttä Päivi. PE

Noponen Jenni. TA

Paasiharju Aulikki. PE täydennyskoulutus

Raita Marika. TE

Sakara Hanna. TA

Sinkkonen Kati. TA

Suoniemi Minna. TA

Tamminen Vilja. TA

Tenhu Tapio. PE

Vakkilainen Juha. PE

Vesikansa Odessa. TA

Yrjövuori Niina. PE

Kilpeläinen Tuure. TA

Kuusela Tanja. PE

Laakso Elise. PE

Laxén Henrika. TA

Lukkari Matti. PE

Lähdesmäki Riitta. TA

Mannila Taina. PE

Matela Antti. TA

Muurinen Taru-Tiina. PE

Nissi Kaisu. TA

Piispa Hanna. PE

Pulkkanen Aki. PE

Pyykkö Pia. TA

Rantanen Susanne. TA

Sormunen Laura. PE

Toivonen Pive. TA

Tuomisto Katriina. TA

Uusitalo Tomi. PE

Viitala Leila. PE täydennyskoulutus

Vuolas Mervi. PE

Väkelä Sari. TA

2002

Aatola Tuomas & Ruuttunen Jaakko. TA

Anttonen Jussi. TA

Astikainen Taru. TA

Ertz Helena. TA

Eskonen Marjo. PE

Fourastié Sirpa. TA

Hakuli Anna-Leena. TA

Hjort Vesa. TA

Huttunen Riitta. PE täydennyskoulutus

Kauppi Tuula. TA

Kiil Karolina. TA aikuiskoulutus

2003

Baer Saija. PE aikuisopinnot

Grundvall Jonas. TA

Hietala Leena. TA

Hokkanen Mervi. TA

Hylkilä Marja. TA virt@

Järvinen Mari. PE

Karjalainen Tuula. TA

Korpi Krista. PE

Lehtinen Ville. TA

Lindroos Saara. PE

Luukela Annikki. TA täydennyskoulutus
 Meder Annika & Nieminen Maija. PE
 Mussaari Anna. TA
 Mäkinen Terhi. PE virt@
 Ovaska Timo. PE
 Puro Outi. TA virt@
 Ritvanen Inka. PE
 Roukus Kim. PE
 Solla Katja. TA
 Thompson Marianne. TA
 Toppari Elina. PE
 Vihavainen Jari. TE aikuiskoulutus
 Virtanen Sanni. TA
 Ylönen Anna-Kaisa. PE

2004

Aaltonen Marko. PE
 Aholainen Liisa. PE
 Alamikkela Pirjo. PE virt@
 Annanolli Tero. PE
 Cleary Martina. TA
 von Essen Charlotte. TA virt@
 Haapala Maire. PE täydennyskoulutus
 Haapala Pia. PE virt@
 Haapanen Sanna. TA
 Hakala Vesa. PE virt@
 Hara Tuula. PE virt@
 Harri Sarri. PE virt@
 Heikkilä Hanna-Riikka. TA
 Heikkinen Minna. PE (180ov)
 Heino-Fihlman Marjo. TA virt@
 Hokkanen Jaana. TA virt@
 Holm Marika. TA muunto

Hulkko Maria. TA
 Häkkä Arja. PE virt@
 Jarva-Yeon Mari. TA
 Jernvall Hanni. PE muunto
 Johnsson Johanna. TA
 Järvenpää Kaisa-Reeta. TA
 Järvinen Katri. PE virt@
 Kaartinen Pirjo. TA
 Kalmar Sari. PE virt@
 Kemppainen Marjokaisa. PE muunto
 Kleemola Leena. TA
 Koivisto Rauni. PE
 Laine Tiina. PE
 Lampimäki Tuula. PE virt@
 Lauronen Teija. PE virt@
 Lång Pia. TA
 Lähdesmäki Olli. TA virt@
 Malinen Sanna & Suomalainen Mari. PE
 virt@
 Matikainen Riitta & Sairberg Silja. TA virt@
 Merimaa Henry. PE virt@
 Mirsch Anna. PE
 Mughal Maria. TA
 Möller-Virtanen Heidi. PE virt@
 Nahkala Nina. PE virt@
 Nurmi-Rantanen Kirs. TA virt@
 Nylund Mariana. PE virt@
 Oksala Maija. PE virt@
 Paju Katja. PE virt@
 Pajunen Pirkko. TA
 Peisa Pasi-Pekka. TA
 Piipponen Kaija. PE virt@
 Rantakare Mari & Vastaranta Katja. PE
 virt@

Rautavuori Hanna. TA virt@

Ronikonmäki Maj-Lis. TA

Rossi-Horto Anne. PE

Räsämäki Jutta. PE

Saari Kaija. PE virt@

Saarinen Hanna. TA

Sallinen Mikko. TA

Salmioli Matti. PE virt@

Schütt, Hans-Peter. TA

Siilasvuo Jaana. TA virt@

Sinivalo Reetta. TA

Sulonen Minna. TA virt@

Tarvainen-Puranen Päivi. TA virt@

Tiira Piia. TA

Torkko Leena. PE virt@

Tumelius Kristiina. TA

Wahlroos Mervi. TA virt@

Valkeapää Leena. TA aikuiskoulutus

Varjus Taina. PE virt@

Vectomov Sonja. TA virt@

Vossi Leo. TA

Ylitensiö Sanna. PE

Åberg Magdalena. TA virt@

2005

Aaltonen Milla. PE

Alatalo Hannes. TA

Argillander Minka. TA

Helin-Sundell Raisa. TA

Honkajuuri Anni. PE

Hänninen Anna. PE muunto

Jeskanen Mikko & Toriseva Janne. TA

Jurmu Maria. TA

Jääskeläinen Ilpo. TA

Katainen Arja. TA

Kauhaniemi Anu. TA

Kiiskinen Jouni. TA

Kähönen Alina. TA

Laakso Emppu. TA

Lehto-Oksa-Riskula Kaisa. TA muunto

Meriläinen Minna. PE virt@

Mäki-Lertola Sinikka. TA muunto

Linnasalmi Varpu. TA

Löfman Hanna. PE

Rak Jonas. TA

Ruotsalainen Topi. TA

Räsänen Seija. PE virt@

Salmio Esa. PE

Salo Hanna. TA

Savolainen Miina. TA

Sunila Outi. PE

Tenokoski Heini. TA

Westman Virpi. TA

Vesänen-Laukkanen Virpi. PE

Vuento Taina. TA

Välikangas Henna. TA

Vänskä Maria. PE

2006

Aho Henna-Riikka.TA

Andersson Kirsi. TA

Auvinen Helena. TA

Eerola Marja. TA

Fredriksson Kirsi. TA

Hakola Eva-Maria. PE

Helminen Ruusu. TA

Huovinen Annina. TA

Hyvärinen Petra. TA virt@II

Häggman Jyrki. TA

Jalava Veera. TA

Juva Petri. TA

Kantojärvi Piritta. PE

Karaspuro Pia. PE

Kinnunen Aleks. TA

Kiviharju Maija. TA

Knif Leena. TA

Korhonen Outi. PE

Myllynen Maarit. TA

Neuvonen Tuija. TE

Niskakangas Suvi. TA

Nurro Laura. PE

Piiroinen Juha. PE

Pöyhönen Jussi. TA

Raasakka Anne. TA virt@

Ranne Mikko. PE

Ratilainen Virpi. TA

Saarinen, Ulla-Maj. TA

Saikkonen Lea. PE

Silvennoinen Minna. TA

Särkkä Katja. TA

Tolonen Aleks. TA

Tyvand Tanja. TA

Väänänen Seppo. PE muunto

2007

Arina-Sundelin Tuija. TA eLearning
Programme (virt@)

Aro Marika. TA

Backlund Sonja. PE virt@II

Bicsák Elina. PE muunto

Björklund-Rissanen Karin. PE muunto

Blomqvist Maarit. TA virt@II

Ferner Cristina. TA ePed.Design

Fontell Teija. PE virt@

Haataja Minna. TA

Heikkilä Sari. PE virt@II

Heldt Ninni. TA

Hiltunen Sari. TA muunto

Ilkka Mirja. TA

Jääskeläinen Hanna. TA

Kaikkonen Pekka. TA

Kapanen Niina. PE virt@II

Kauppinen Sanna. TA

Kayiwa Hanna. TA

Kayiwa Lincoln. PE ePed.Design

Kelly Owen. TA ePed.Design

Koljonen Minna. PE virt@II

Kontio Kaisa. TA

Korkiakoski Sami. TA

Kujala Jella. TA

Kurikka Anja. TA virt@II

Lankoski Maria. PE virt@II

Lehtivarjo Tarja. PE virt@II

Levonen-Leino Taina. TA virt@II

Lindahl Evelina. PE virt@II

Lindroos Solveig. TA

Lintervo Annika. PE virt@

Lönnroos Jaana. TA virt@II

Maunumaa Pia-Meri. TA

Mladenov Elisabeth. TA

Muhonen Tuula & Mäki-Tuuri Paula. PE
virt@II

Mäkikoskela Riikka. TA virt@II
 Niskala Teppo. PE virt@II
 Nygård Helena. TA virt@II
 Orava Jukka. PE
 Palovaara Eija. TA muunto
 Pietilä Miia. PE
 Pisto Leena-Maija. TE
 Rantanen Tarja. PE
 Rissanen Mari-Jatta. TA virt@II
 Ruskela Marjo. TA virt@II
 Sallinen Salla. PE
 Salminen Kaapo. PE virt@II
 Seppänen Aija-Leena. PE
 Simons Lin. PE virt@II
 Sipi Markku. TA
 Stefansdotter Mari. TA virt@II
 Suhonen Mika. PE
 Suni Petri. PE
 Suonio Katri. PE virt@II
 Syväjärvi Sanna. TA
 Timonen Virpi. PE
 Tuovinen Taneli. TA
 Tynkkynen Elina. TA
 Westerlund Maria. PE virt@II
 Varis Marjut. PE
 Vatanen Minna. PE virt@II
 Vinberg-Ollikainen Elina. TA muunto
 Väyrynen Outi. PE

2008

Annala Maria. PE
 Aulén Johanna. TA
 Aulio Tiina. PE virt@II

Berg Antti. TA
 von Bradenburg Cecilia. TE muunto
 Eiranen Sanna. PE
 Haataja Hanna. TA virt@II
 Hakala Elina. TA
 Hannula Kaija. PE.virt@II
 Heikkilä-Perkiö Petra. PE
 Hein Suvi. PE muunto
 Heinonen Jyrki. TA
 Heiskanen Iina. TA
 Ikäheimo Ville. TA
 Isoaho Seppo. PE muunto
 Kallio Sanna. TA
 Kallioniemi Kaarina. TA
 Kalmari Marko. PE
 Lindeberg Camilla. PE ePedagogyDesign
 Lindström Jan. TA
 Malinen Kari. TA
 Mettinen Tuija. TA muunto
 Nilosaari Marika. PE virt@II
 Nukari Aura. TA
 Orivuori Tiia. PE
 Pitkänen Johanna. TA virt@II
 Rantatalo Riitta. PE
 Riekkilä Elina. PE
 Savikurki Teemu. TA
 Siimala Marja-Riitta. TA
 Takala Michele-Isabell. TA
 Vento Nana. PE virt@II
 Vilmilä Fanny. PE
 Virkki Hilka. TE
 Virtanen Johanna. TA muunto

2009

Ala-Vannesluoma Taija. PE
 Bäck Fredrick. TA
 Eronen Outi. TA virt@II
 Eskelinen Rauni. PE
 Forsman Tiina. TE
 Hietanen Emmi. TE
 Huovinen Tarja. PE virt@
 Hyrck Anna. TA
 Huttunen Satu. TA virt@
 Immonen Heikki. TA
 Impola Maria. PE
 Kalsola Jenni. TA virt@
 Kettunen Mikko. TA
 Kinni Sanna. TA
 Kinnunen Ulla. PE
 Kiuru Satu. TA virt@II
 Konttinen Heli. TA
 Koskela Susanna, Notkola Riikka. PE
 Kotilainen Vesa. PE virt@
 Kärkkäinen Sirpa. TA
 Laaksonen Ville. TA
 Lehtimaja Liisa. TA
 Lemetyinen Aino. PE
 Lukkarinen Johanna. PE
 Majava-Seikkula Carita. PE muunto
 Musakka Satu. TA virt@II
 Myllylä Jyrki. TE muunto
 Niskala Anne. PE muunto
 Palaste-Arola Raisa. PE
 Pekkola Oona. TA
 Pätsi Päivi. TA
 Raevuori Saara. TA

Railo Tuula. PE virt@
 Roschier Linda. TA
 Saarelainen Heidi. TA
 Saksholm Tiina. TA virt@
 Salminen Eija. PE virt@III
 Sammalisto Heidi. PE
 Seppälä Hanna. PE
 Sopula Noora, Leimu Joni. PE
 ePedagogyDesign
 Strang Pia. TA
 Svala Virva. TA
 Tan Wey-Han. PE ePedagogyDesign
 Tanhola Kaisa. PE muunto
 Tiainen Tarja. TA muunto
 Törnqvist Jutta. PE ePedagogyDesign
 Valojärvi Laura. TA
 Valtonen Milja. TA
 Vanhatalo Marika. TA
 Ylösmäki Aino. PE

2010

Airaksinen Matti. TE
 Auvinen-Lento Mari. PE
 Björk Helena. TA
 Holma Anni. PE
 Honkanen Eeva. TA
 IsoräTTYä Teija & Pekka. TA
 Koljonen Jari. TA
 Manninen Teppo. PE
 Mattelmäki Anna. TA
 Murro Sari. TA
 Porma Mari. TA
 Suorlahti Olli. PE

Torn Katja. PE

Yannopoulos Marina. PE

Äärilä Jyri. PE

ePedDesign

Appelt Ralf. PE

Kuvataide

Raudas Selja. TA

Virt@ ja Muunto

Brinck Jaana. PE muunto

Haapala Suvi. TA muunto

Ikonen Anna-Mari. PE virt@

Junnikkala Marja. TA virt@

Kannukene Tuire. TA virt@

Karjalainen Sirpa. PE virt@

Kinnunen Anne-Maria. PE virt@III

Koponen Pekka. TA virt@

Koski-Vähälä Sari. TA virt@

Laakso Mervi. PE virt@III

Linder Annika. PE virt@III

Manner Susanna. TA virt@

Moilanen Anu-Maarit. PE virt@III

Mäkelä Jussi. TA virt@III

Pehkonen Anna. TA virt@

Piispanen Minna. TA virt@III

Pulkkinen Hanna. PE muunto

Rauhala Jaana. PE muunto

Riestola Anu. TA muunto

Rosenberg Leena-Kaisa. PE virt@

Salonen Taru. TA virt@III

Sammalmaa Terhi. PE virt@

Suonio Ulla. PE virt@III

Toivanen Jyrki. PE virt@III

Tuominen Kirsi. TA virt@

Tuuttila Teresa. TE virt@

Valonen Juha. PE virt@

Vehkaperä Heli. TA muunto

Yli-Tepsa Inka. PE virt@

*Master's Degree Programme in
Environmental Art*

Hannula, Saara. TA

Rosenberg Joel. TA

LIITE 3 OPETUSKOKEILUTUTKIELMAT

Aaltonen, Marko. *Prosessi. Luova ongelmanratkaisu kuvataideopetuksessa* 2004.

Aaltonen, Pirjo. *Matkalla - kokemuksesta ympäristökuvaan* 2001.

Aholainen, Liisa. *Tietoa, tunteita ja tavaraa. Muotoilukasvatusta aikuisille* 2004.

Aulio, Tiina. *Pikkuisen taidetta - taidekasvatusarki varhaislapsuudessa* 2008.

Eiranen, Sanna. *Mielekästä ryhmätyöskentelyä - pedagoginen kokeilu taidekorkeakoulussa* 2008.

Eskonen, Marjo. *"Näytös", kuvataideopettajan tutkimusmatka opettajuuteensa rinnakkaintyöskennellen oppilaiden kanssa* 2002.

Haapala, Pia. *Tarpojat. ESY-luokan nuorten minäkuvia* 2004.

Häkkä, Arja. *"Tilan syleilyssä" - Snoezelen Lahden sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa* 2004.

Hänninen, Johannes. *Matkalla dialogiin - Tilaa taidekasvatukselle opetuskokeilu* 2001.

Ikonen, Anna-Mari. *Paikan jälki. Kokemuksia paikkalähtöisen työskentelyn ja valokuvaopintojen yhdistämisestä* 2010.

Johansson, Anneli M. *Frida Kahlo - opetuskokeilut ja oppimateriaali* 2001.

Kaasinen, Arja-Liisa. *Pikku-Ainon tarinoita. Kuvataidekoululaiset lavastemaalareina* 2001.

Kapanen, Niina. *Minuuteni musta laatikko: kuvataideopetus nuoren identiteetin rakentamisen tukena* 2007.

Karaspuro, Pia. *Rajapinnalla - taiteilija erityiskoulussa* 2006.

Kellberg, Jaana. *Lintuprojekti - opettajuuden ikarosleno* 2000.

Korpi, Krista. *Kohtaamisia ja törmäyksiä* 2003.

Kuusela, Tanja. *"Ongelmallinen alalibris" -kokemuksia kehon kuvan ongelmissa kamppaileville naisille järjestetystä valokuvaterapeuttisesta työpajasta-* 2002.

Lampimäki, Tuula. *Luovuuden partaalla - opettaja reflektoi työtään* 2004.

Lankoski, Maria. *Bildkonstlärarens strävan - ett fruktbart möte - och pojkar som skapar med iver* 2007.

Lehtivarjo, Taina. *Kokea paikkaa, Rajata tilaa. Lapsuuden tilalliset kokemukset lukion opetuskokeilun virittäjinä* 2007.

Lukkari, Matti. *Kuvasta kuvaan. Intertekstuaaliseen tulkintaan perustuva opetuskokeilu* 2002.

Manninen, Teppo. *Kuvitettu oppitunti - sarjakuva opetuskokeilusta* 2010

Meder Annika ja Nieminen Maija. *Yksilösuorituksia! Kuvallisen ilmaisun erityisopetus - uusia mahdollisuuksia* 2003.

Meriläinen, Minna. *Arbor vitae - Elämän puu. Taiteen perusopetuksen kehittämistyön ensiaskeleita* 2005.

Merimaa, Henry. *Projekti taiteessa ja oppimisessa* 2004.

Mirsch, Anna. *Kuvasatu, kuvataiteellista ja tarinallista työskentelytapaa etsimässä* 2004.

Mäkinen, Outi ja Päivi, Määttä. *Suuntana Afrikka - Taidekasvatus osana kehitysyhteistyötä itäisessä Afrikassa* 2001.

Mäkinen, Terhi. *Vanhat valokuvat taidekasvatuksessa* 2003.

Niskala, Anne. *Esineiseikkailu - Pohdintoja leikin ja muotoilukasvatuksen yhteyksistä* 2009.

Niskala, Teppo. *Taidesuhde tavoitteena* 2007.

Nurro, Laura. *Merkityksen kantajat - Pohdintaa muotoilukasvatuksesta lasten ja nuorten kuvataidekoulujen opetuksessa* 2006.

Oksala, Maija. *Peruskoulun neljännen ja kuudennen luokan oppilaat värimatkalla tunteiden, taitojen ja tietojen saattelemina* 2004.

Pulkkanen, Aki. *Per aspera ad Vadastra - opetussuunnitelma kuvataideopettajan työvälineenä* 2002.

Rantanen, Tarja. *"Siitä jää jälki päähän" Kuvataidekoulun oppilaiden käsityksiä taidekokemuksesta* 2007.

Rantatalo, Riitta. *Autiotalon kautta menneisyyteen ja tulevaisuuteen - Arkkitehtuurikasvatusta peruskoulun yläluokille* 2008.

Ritvanen, Inka. *Soita musta kummitus - kuvataiteen ja musiikin integrointikokeilu 7-luokkalaisille suunnatussa opetuskokeilussa* 2003.

Rossi-Horto, Anne. *Kuva työstä - Opetuskokeilu feminismin ja nykytaiteen viitekehyksessä* 2004.

Salminen, Eija. *Kokemuksia vuorovaikutuksesta. Kommunikaatiota painottava opetuskokeilu* 2009.

Salminen, Kaapo. *Lähiympäristön ja tutkivan oppimisen hyödyntäminen peruskoulun 7. - luokkalaisten arkkitehtuurikasvatuksessa* 2007.

Saloheimo, Kirsi. *Talon kirjoissa Ajatuksia opettamisesta ja ympäristökasvatuksesta* 2000.

- Seppänen, Aija-Leena. *Mediakasvatusta, Totta kai?* 2007.
- Simons, Lin. *Bildkonst och matematik i skön förening, material för ämnesintegrering* 2007.
- Sormunen, Laura. *Kilpikonnakoulu - ympäristökasvatusprojekti kahdessa helsinkiläisessä ala-asteen koulussa* 2002.
- Suonio, Ulla. *Meidän oikeudet – Yhteisöllistä taidekasvatusta alakoulussa* 2010.
- Tarna, Kerstin. *Bland livliga pojkar - sökande lämplig lärarroll* 2000.
- Timonen, Virpi. *"Keltaiset housut - ei näillä leveysasteilla" Värimuistojen tarinat käsi -ja taideteollisuusalan ideoinnin lähtökohtina* 2007.
- Torn, Katja. *Kaksitoista oppijaa. Kuinka muuttaa opetusta yhteistoiminnallisemmaksi kuvataidekoulussa?* 2010.
- Uusitalo, Tomi. *Kuva, seksi ja pojat* 2002.
- Valonen, Juha. *Ongelmaperustainen taidekasvatus. PBL visuaalisen ilmaisun ja valokuvauksen opetuksessa* 2010.
- Varjus, Taina. *Virtaava mutkitteleva - Ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksen mahdollisuutena* 2004.
- Vento, Nanna. *Leikki kuvataideopetuksen työkaluna - Pohdintoja leikin merkityksestä kuvataideopetuksessa* 2008.
- Vänskä, Maria. *Esikouluikäinen lapsi populaarikulttuurin kuluttajana* 2005.
- Yli-Tepsa, Inka. *Pienet lapset nykytaidemuseossa Pohdintoja taiteen kohtaamisesta* 2010.
- Ylösmäki, Aino. *Minun, sinun vai meidän elokuva - vapauden, vastuun ja luottamuksen merkitys yläkoulun opetuksessa* 2009.